

**UNIVERSIDAD DE BURGOS**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**DOCENCIA UNIVERSITARIA:  
CONCEPCIONES Y EVALUACIÓN DE LOS  
APRENDIZAJES. ESTUDIO DE CASOS**

REALIZADA POR:  
DÑA. MARÍA ASCENSIÓN ANTÓN NUÑO

DIRIGIDA POR:  
DR. D. FERNANDO LARA ORTEGA  
DR. D. MANUEL BENITO GÓMEZ

BURGOS, 2012

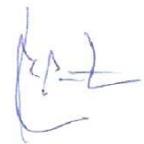


**El Dr. D. Fernando Lara Ortega, Catedrático** de Escuela Universitaria de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos y el Dr. D. Manuel Bento Gómez, Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco,

CERTIFICAN QUE:

La presente Tesis Doctoral, «**DOCENCIA UNIVERSITARIA: CONCEPCIONES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. ESTUDIO DE CASOS**», realizada por **DÑA. M<sup>a</sup> ASCENSIÓN ANTÓN NUÑO**, licenciada en Psicología, se ha desarrollado bajo nuestra dirección y supervisión y reúne, a nuestro juicio, los méritos suficientes de originalidad y rigor para que la autora pueda optar con ella al título de Doctora.

Y para que así conste, firmamos en Burgos a 30 de marzo de 2012



Fdo.: Dr. D. Fernando Lara Ortega

Fdo.: Dr. D. Manuel Benito Gómez

**ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO**



A mi padre,  
se fue antes de terminar este trabajo,  
pero siempre le he sentido a mi lado



## AGRADECIMIENTOS

Dicen que la tesis es un trabajo que se hace en *soledad*, pero yo no puedo decirlo. Ahora, al realizar estas últimas páginas, mil imágenes vienen a mi memoria y vuelvo a sentir la necesidad de *dar gracias a la vida* por tener a tantas personas a mi alrededor *que me han dado tanto*. Si tuviera que nombrarlas a todas, la lista sería interminable. Por ello, espero que cada persona, a la que agradezco de corazón su apoyo y cariño, se vea reflejada en uno o varios de los apartados en los que trato de recogeros. ¡Ojala! algún día pueda devolveros, aunque sólo sea una pequeña parte, lo que me habéis dado.

Gracias a:

- Mis profesoras y profesores entrevistados: Vuestra disposición cercana y sincera para relatar vuestras ideas y prácticas docentes, cuya riqueza espero haya quedado patente, son los pilares en los que se sustenta este trabajo. Tratar de comprender la diversidad de situaciones personales, contextos y formas de entender el trabajo de ser profesor, creo que me ha enriquecido como profesora, pero sobre todo ha *ampliado mi mente*. Vuestro afán de mejora y la complejidad de esta profesión, que he podido observar en vosotros, ha hecho que cada vez esté más lejos de las certezas absolutas que, en ocasiones, nos impiden asumir nuevos retos profesionales. Vuestra valentía, decisión y resistencia son un modelo a seguir.
- Mis directores de tesis: Como bien sabemos los profesores, guiar la construcción del conocimiento no es una tarea fácil pero, con vosotros he aprendido, en propia piel, algo que considero realmente importante: *el respeto al alumno y a sus circunstancias*. La combinación de vuestra implicación, confianza y orientación, ha dado como producto final este trabajo, pero a lo largo del camino me habéis enseñado que el esfuerzo por ser rigurosos, por conocer más y mejor, merece la pena. ¡Cómo me gustaría saber transmitirlo a mis alumnos como vosotros lo habéis hecho conmigo!

- Mi grupo de apoyo: Además de agradecer vuestra ayuda en la realización del propio trabajo (revisiones, maquetación...), os pido disculpas por la guerra que os he dado, por los momentos de desánimo, de ganas de abandonar, que os he hecho vivir y que sin vosotros no los hubiera podido superar y... ¡aquí está el resultado!
- Mis compañeras/os – amigas/os: Habéis conseguido que a lo largo de este tiempo me haya sentido acompañada, comprendida y querida. Vuestro apoyo incondicional y sobre todo vuestras muestras de cariño, me han hecho el camino más fácil. Esos mensajes de ánimo, las reuniones de los viernes, los cruces en los pasillos, las miradas de preocupación o alegría que hemos compartido, han sido como *inyecciones vigorizantes* que me han ayudado a persistir para llegar a la meta.
- Mi secretario administrativo del Departamento: Tener la seguridad de que cualquier papel o información que necesite, con sólo ir a tu despacho lo voy a obtener y tu capacidad para escuchar, me han hecho mucho más fácil este complicado mundo de la burocracia.
- Mis amigas y amigos: Siempre me he sentido afortunada por teneros, pero ahora lo siento aún más, si cabe. Esas preguntas de *cómo vas* o *cómo estás*, el respeto que me habéis demostrado ante mis respuestas, más o menos largas..., las conversaciones o desahogos frente al Monasterio de las Huelgas, me han ayudado tanto a valorar, a ver las situaciones que viven en este largo camino desde otro punto de vista, que no tengo palabras para agradecerlo.
- Mi gran familia: Apoyo, confianza, ánimos, hombros donde reposar, preocupaciones compartidas y, en otras ocasiones, silenciosas y disimuladas, grandes dosis de comprensión y paciencia y mucho más... es lo que he recibido de vosotros. Gracias: sois los pilares de mi vida.

# ÍNDICES



## Índice

Introducción .....	3
<b>CAPÍTULO 1. ESTUDIOS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES</b>	
Introducción .....	15
1.- El paradigma del pensamiento del profesor.....	16
2.- El estudio de las concepciones desde las teorías metacognitivas.....	23
3.- El estudio de las concepciones como <i>creencias</i> en la práctica docente.....	26
3.1.- Hacia una definición de creencia .....	27
3.2.- Características de las creencias .....	30
3.3.- Las creencias epistemológicas .....	32
4.- Las concepciones de los docentes como teorías implícitas.....	36
4.1.- El concepto de teoría implícita .....	37
4.2.- Características de las teorías implícitas.....	39
4.3.- La adquisición y construcción de las teorías implícitas.....	41
4.4.- Naturaleza y funcionamiento cognitivo de las teorías implícitas .....	43
4.5.- Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y su repercusión sobre la evaluación.....	45
4.5.1.- La teoría directa .....	45
4.5.2.- La teoría interpretativa .....	46
4.5.3.- La teoría constructiva .....	47
4.5.4.- La visión posmoderna .....	49
5.- El enfoque fenomenográfico en el estudio de las concepciones .....	51
5.1.- Enfoque de enseñanza cuantitativo .....	53
5.2.- Enfoque de enseñanza estratégico o institucional .....	53
5.3.- Enfoque cualitativo .....	53

**CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES**

Introducción .....	63
1.- La evaluación de los aprendizajes como conocimiento aplicado .....	65
2.- Funciones de la evaluación .....	69
3.- La evaluación formativa .....	71
4.- La toma de decisiones sobre qué evaluar: la evaluación de competencias.....	78
5.- Requisitos de una evaluación de calidad .....	82
5.1.- Las tareas de aprendizaje .....	82
5.2.- La retroalimentación (Feedback).....	85
5.3.- La implicación del alumnado en los procesos de evaluación.....	91
5.3.1.- Autoevaluación y Autocalificación .....	93
5.3.2.- Coevaluación .....	94
5.3.3.- Evaluación compartida.....	96
5.4.- Criterios de evaluación – calificación .....	98
6.- Procedimientos de evaluación .....	104
6.1.- Procedimientos que utilizan preferentemente la vía escrita .....	106
6.1.1.- Exámenes escritos .....	108
6.1.2.- Portafolio .....	110
6.2.- Procedimientos que utilizan preferentemente la vía oral .....	113
6.2.1.- Exposiciones orales .....	114
6.3.- Procedimientos con predominio de la expresión práctica .....	115
6.4.- Procedimientos para evaluar las actitudes (saber ser) .....	117
7.- Evaluación a través de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) .....	122
8.- Situación actual de la evaluación .....	124
8.1.- Función de la evaluación y procedimientos Utilizados .....	126
8.2.- Criterios de evaluación .....	127
9.- Opiniones y valoraciones de los profesores sobre la evaluación que realizan .....	128

**CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA**

Introducción .....	141
1.- Sentido de la investigación: delimitación del problema a investigar .....	141
2.- Objetivos y preguntas de investigación .....	143
3.- Diseño de la investigación .....	145
4.- Decisiones metodológicas .....	146
4.1.- Opción metodológica.....	147
4.2.- El estudio de casos como método de investigación .....	154
4.3.- La entrevista como instrumento de recogida de información .....	156
4.3.1.- La elección del tipo de entrevista .....	160
4.3.2.- Estructura y elaboración de la entrevista .....	161
4.3.3.- Transcripción de las entrevistas .....	168
4.4.- Selección y características de los profesores participantes.....	169
5.- Descripción del software de análisis cualitativo.....	172
5.1.- Atlas.ti. 5.0.....	173
5.1.1.- Procedimiento de análisis de datos mediante ATLAS.ti 5.0.....	175

**CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Introducción .....	183
1.- Primer nivel de análisis: <i>CATEGORIZANDO SUS EXPRESIONES</i> .....	186
1.1.- Análisis caso a.....	186
1.1.1.- Objetivo 1.....	186
1.1.2.- Objetivo 2.....	190
1.1.3.- Objetivo 3.....	194
1.1.4.- Objetivo 4.....	203
1.2.- Análisis caso B .....	207
1.2.1.- Objetivo 1.....	207
1.2.2.- Objetivo 2.....	211
1.2.3.- Objetivo 3.....	214
1.2.4.- Objetivo 4.....	220
1.3.- Análisis caso C .....	225
1.3.1.- Objetivo 1.....	225

1.3.2.- Objetivo 2.....	228
1.3.3.- Objetivo 3.....	231
1.3.4.- Objetivo 4.....	240
1.4.- Análisis caso D.....	243
1.4.1.- Objetivo 1.....	243
1.4.2.- Objetivo 2.....	248
1.4.3.- Objetivo 3.....	252
1.4.4.- Objetivo 4.....	262
1.5.- Análisis caso E.....	266
1.5.1.- Objetivo 1.....	267
1.5.2.- Objetivo 2.....	270
1.5.3.- Objetivo 3.....	275
1.5.4.- Objetivo 4.....	284
1.6.- Análisis caso F.....	288
1.6.1.- Objetivo 1.....	288
1.6.2.- Objetivo 2.....	290
1.6.3.- Objetivo 3.....	293
1.6.4.- Objetivo 4.....	302
2.- Segundo nivel de análisis: <i>RECONSTRUYENDO A NUESTROS</i> <i>PROTAGONISTAS</i> .....	305
2.1.- Caso A: Crecer como docente integrada en un grupo de expertos.....	305
2.1.1.- Compartir la docencia no equivale a coordinarse.....	306
2.1.2.- La evaluación destapa contradicciones.....	307
2.1.3.- Sentir la innovación y sus consecuencias.....	309
2.1.4.- El caso y la teoría.....	310
2.2.- Caso B: Tener pocos alumnos: una condición ambivalente.....	311
2.2.1.- Una respuesta docente bien ajustada.....	311
2.2.2.- La función acreditativa de la evaluación como fuente de inseguridades.....	313
2.2.3.- El caso y la teoría.....	315
2.3.- Caso C: El placer de mejorar la enseñanza.....	316
2.3.1.- Una visión de la enseñanza que sorprende.....	316
2.3.2.- La coherencia da trabajo.....	317
2.3.3.- La satisfacción del trabajo bien hecho.....	318
2.3.4.- El caso y la teoría.....	319

2.4.- Caso D: Transmitir conocimientos contrastados con la práctica.....	321
2.4.1.- La clave es la actividad.....	321
2.4.2.- Evaluar: entre el deseo, la duda y la tradición.....	323
2.4.3.- Sentimientos, dudas y anhelos .....	324
2.4.4.- El caso y la teoría: Mundos mentales paralelos .....	325
2.5.- Caso E: La eficacia de la ingeniería aplicada a la educación.....	326
2.5.1.- Explicar desde la simplicidad un sistema complejo .....	327
2.5.2.- Su procedimiento de evaluación.....	328
2.5.3.- La incomodidad de expresar sentimientos .....	330
2.5.4.- El caso y la teoría: ¿Se puede innovar desde cualquier concepción? .....	331
2.6.- Caso F: Innovar en un contexto tradicional .....	333
2.6.1.- Enseñar y aprender: ¿qué es más complejo?.....	333
2.6.2.- Ver la evaluación desde perspectivas diferentes .....	334
2.6.3.- Los sentimientos filtrados por la razón.....	335
2.6.4.- El caso y la teoría .....	336
2.7.- Los casos en imágenes .....	338
3.- Tercer nivel de análisis: <i>BUSCANDO EXPLICACIONES A SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS</i> .....	344
4.- Respondiendo a las preguntas de investigación .....	354
 <b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b>	
1.- Conclusiones y reflexiones.....	373
2.- La evaluación y la práctica docente: otras líneas de investigación .....	387
 <b>CAPÍTULO 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
1.- Listado de referencias.....	391

## Índice de cuadros

Cuadro 1. Paradigma del Pensamiento del Profesor: Métodos y procedimientos.....	21
Cuadro 2. Paradigma del Pensamiento del Profesor: Autores, aportaciones y métodos .....	22
Cuadro 3. Teorías Metacognitivas: Autores, aportaciones y métodos .....	26
Cuadro 4. Creencias: Autores, aportaciones y métodos .....	35
Cuadro 5. Teorías Implícitas: Autores, aportaciones y métodos .....	50
Cuadro 6. Fenomenografía: Autores, aportaciones y métodos .....	59
Cuadro 7. Fases y actividades del proceso de evaluación.....	68
Cuadro 8. Definiciones de términos vinculados a la evaluación Formativa .....	72
Cuadro 9. Principios de la buena evaluación y retroalimentación ....	88
Cuadro 10. Tipos de feedback. ....	89
Cuadro 11. Ejemplo de rúbrica comprensiva.....	101
Cuadro 12. Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar exposiciones orales.....	102
Cuadro 13. Procedimientos de evaluación por vía escrita .....	106
Cuadro 14. Procedimientos de evaluación por vía oral.....	113
Cuadro 15. Procedimientos de evaluación a través de la expresión práctica .....	115
Cuadro 16. Objetivo 1. Preguntas de investigación y de la entrevista .....	162
Cuadro 17. Objetivo 2. Preguntas de investigación y de la entrevista .....	163
Cuadro 18. Objetivo 3. Preguntas de investigación y de la entrevista .....	164
Cuadro 19. Objetivo 4. Preguntas de investigación y de la entrevista .....	165
Cuadro 20. Datos descriptivos de los profesores entrevistados .....	171
Cuadro 21. Caso A. Ficha de identificación.....	186
Cuadro 22. Caso B. Ficha de identificación.....	207
Cuadro 23. Caso C. Ficha de identificación.....	225
Cuadro 24. Caso D. Ficha de identificación .....	243

Cuadro 25. Caso E. Ficha de identificación.....	266
Cuadro 26. Caso F. Ficha de identificación.....	288
Cuadro 27. Nivel III. Concepciones sobre el conocimiento .....	345
Cuadro 28. Nivel III. Concepciones sobre la enseñanza.....	346
Cuadro 29. Nivel III. Concepciones sobre el aprendizaje .....	346
Cuadro 30. Nivel III. Concepciones sobre la evaluación.....	347
Cuadro 31. Nivel III. Práctica docente y evaluación formativa .....	349
Cuadro 32. Nivel III. Práctica docente e instrumentos de Evaluación.....	350
Cuadro 33. Nivel III. Factores contextuales y evaluación.....	352
Cuadro 34. Nivel III. Sentimientos asociados a la evaluación .....	353
Cuadro 35. Cosmovisión epistemológica y concepciones.....	355

## Índice de figuras

Figura 1. Cómo llevar a la práctica autoevaluación y evaluación entre iguales.....	92
Figura 2. Ejemplos de modalidades de investigación .....	150
Figura 3. Captura portada ATLAS.ti.....	173
Figura 4. Fases del análisis cualitativo.....	175
Figura 5. Mapa Mental General.....	178
Figura 6. Mapa Mental Individual.....	179
Figura 7. Caso A. Concepciones de enseñanza y aprendizaje.....	187
Figura 8. Caso A. Concepciones sobre aspectos generales de la evaluación.....	189
Figura 9. Caso A. Planificación de objetivos y actividades .....	192
Figura 10. Caso A. Visión general de los procedimientos de evaluación .....	194
Figura 11. Caso A. Instrumentos de evaluación .....	197
Figura 12. Caso A. Criterios de evaluación .....	199
Figura 13. Caso A. Limitaciones del sistema de evaluación .....	202
Figura 14. Caso A. Sentimientos asociados a la evaluación .....	205
Figura 15. Caso B. Concepciones de aprendizaje .....	209
Figura 16. Caso B. Funciones de la evaluación .....	211
Figura 17. Caso B. Planificación de objetivos y actividades .....	213
Figura 18. Caso B. Instrumentos de evaluación.....	215
Figura 19. Caso B. Sentimientos asociados a la evaluación .....	221
Figura 20. Caso C. Concepciones de enseñanza.....	226
Figura 21. Caso C. Planificación de actividades.....	231
Figura 22. Caso C. Instrumentos de evaluación.....	233
Figura 23. Caso C. Limitaciones del procedimiento de evaluación .....	239
Figura 24. Caso C. Sentimientos asociados a la evaluación .....	241
Figura 25. Caso D. Concepciones de enseñanza y aprendizaje.....	245
Figura 26. Caso D. Funciones de la evaluación .....	247
Figura 27. Planificación de objetivos y actividades .....	250
Figura 28. Caso D. Visión general del procedimiento de evaluación .....	254
Figura 29. Caso D. Criterios de evaluación.....	257
Figura 30. Caso D. Resultados de los alumnos .....	259

---

Figura 31. Caso D. Sentimientos asociados a la evaluación.....	262
Figura 32. Caso E. Concepciones de enseñanza, aprendizaje y funciones de la evaluación .....	269
Figura 33. Caso E. Planificación de objetivos y actividades.....	275
Figura 34. Caso E. Visión general del procedimiento de evaluación .....	277
Figura 35. Caso E. Limitaciones del sistema de evaluación.....	282
Figura 36. Caso E. Instrumentos de evaluación .....	284
Figura 37. Caso E. Sentimientos asociados a la evaluación .....	287
Figura 38. Caso F. Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación .....	290
Figura 39. Caso F. Planificación de objetivos y actividades.....	293
Figura 40. Visión general del procedimiento de evaluación.....	294
Figura 41. Caso F. Criterios de evaluación .....	296
Figura 42. Caso F. Resultados de los alumnos.....	300
Figura 43. Caso F. Limitaciones del sistema de evaluación.....	301
Figura 44. Caso F. Sentimientos, EEES y formación del profesorado .....	304
Figura 45. Caso A.....	338
Figura 46. Caso B.....	339
Figura 47. Caso C.....	340
Figura 48. Caso D .....	341
Figura 49. Caso E.....	342
Figura 50. Caso F .....	343



# **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación parte de mi interés y preocupación personal por la docencia en general y, sobre todo, por uno de sus componentes: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos<sup>1</sup>. Esta preocupación, me llevó a buscar nuevas formas de entenderla y aplicarla. Descubrir que calificar es el final del camino de la evaluación y que, mientras estamos en ese camino, la evaluación puede convertirse en una potente herramienta de aprendizaje para profesores y alumnos, provocó una reestructuración mental y práctica, no sin resistencias, de toda mi docencia.

Tomar conciencia de mis contradicciones me ayudó a intentar resolverlas. Aplicar un sistema de evaluación formativa, con el feedback correspondiente, me hizo ver el aprendizaje como una construcción que sólo puede realizar cada alumno de una forma personal y particular. Esto lleva a asumir una concepción sobre el conocimiento abierta, capaz de aceptar diferentes respuestas como válidas, aunque sea en diferentes grados, en lugar de admitir sólo aquella que reproduce nuestra explicación. Aunque esta posición pueda chocar con algunas teorías implícitas sobre la enseñanza, resulta gratificante observar cómo se modifican algunas intuiciones de los alumnos cuando asimilan, con nuestra guía, las implicaciones de determinados conceptos científicos. De esta manera he pasado a entender las actividades como experiencias de aprendizaje; valoro, cada vez más, la importancia de las relaciones humanas alrededor de tales experiencias y el papel de un feedback no demasiado directivo, basado en resaltar los aspectos positivos y en aportar propuestas de mejora, una responsabilidad compartida por cuantos participan en la experiencia, que permita a cada alumno ir avanzando en el aprendizaje con una autonomía creciente.

---

<sup>1</sup> Por razones de agilidad en la exposición, en este informe utilizaremos los términos *profesores* y *alumnos* para referirnos tanto a profesoras y profesores, como a alumnas y alumnos, pues como dice Pozo (2006): *Hay sin duda lenguas menos discriminatorias o menos marcadas por el género, pero por nuestra parte no encontramos en la lengua cervantina soluciones más ágiles, flexibles o elegantes que esta fórmula tan tradicional y poco satisfactoria* (p. 13).

Me ha tocado vivir, personalmente, la dificultad del cambio cuando la universidad proponía modificaciones significativas de los planteamientos docentes y, entre ellos, de los procedimientos de evaluación; a la vez, he podido observar cómo estas directrices del EEES, provocaban inseguridad, cuando no rechazo, en muchos profesores. Baste como ejemplo, el conjunto de efectos que está provocando un cambio normativo relativamente simple: que una sola prueba no pueda aportar más del 40% a la calificación final.

Esto me hizo querer saber más sobre los pilares conceptuales que sustentan la práctica docente, pues consideraba y considero que, si no se produce un cambio en la forma de concebir la evaluación, las modificaciones se limitarán a una puesta al día de las metodologías de enseñanza, que difícilmente concederán al estudiante el protagonismo sobre su aprendizaje que propugnan los nuevos modelos de Educación Superior.

El objeto de estudio de esta investigación, inicialmente, era conocer cómo realizan los docentes universitarios la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos y entender las razones que les llevan a elegir una u otra forma de hacerlo. Pero, cuando comencé a estudiar los informes de investigaciones relacionadas con este tema, comprendí que no podría alcanzar mis objetivos si me limitaba a revisar, de forma aislada, esa parte del trabajo de los docentes. Para entender sus actuaciones, debía optar por averiguar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan y sienten en cada una de las fases de su trabajo. Se hacía necesario, por tanto, para comprender cómo evalúan, conocer cómo interpretan los docentes todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la finalidad de esta investigación se amplió para: *Explorar las concepciones de algunos profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con el fin de conocer y comprender su influencia sobre sus formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos.*

Este afán por conocer y comprender está impulsado, en el fondo, por una motivación de carácter más práctico: encontrar claves que ayuden a los docentes a llevar a cabo con éxito los procesos de cambio que necesitan emprender para adaptarse, con rigor, a las demandas que les plantea ahora la institución universitaria.

Estas fueron las razones que dieron origen a esta investigación y al presente informe. En él hay dos partes diferenciadas: la primera destinada a describir la revisión teórica que hemos realizado, la segunda dedicada a explicar el trabajo empírico y la discusión sobre los resultados obtenidos.

La revisión abarca dos capítulos: el primero describe las aportaciones de los investigadores que han estudiado la influencia de las concepciones sobre la acción docente y el segundo se centra en los trabajos dedicados a la evaluación de los aprendizajes.

Los niveles de profundidad y la variedad de perspectivas desde las que se ha intentado comprender a los profesores son muy diversos. Como es lógico, cuanto más completa y rigurosa ha sido la forma de abordar este objetivo, se han ido construyendo teorías y modelos más complejos. El propio progreso de las investigaciones, apoyadas en metodologías diferentes, hace que cada vez se deba tener en cuenta la influencia de más elementos, procesos, condicionantes, etc., que afectan a su forma de pensar, planificar, actuar y evaluar.

Esto puede ser beneficioso porque mejora la comprensión, pero también puede incrementar la confusión, porque cada línea de investigación emplea diferentes términos para hablar de lo mismo. Como en otros campos, convendría unificar los esfuerzos y la terminología, ya que estas teorías, modelos y enfoques pueden ser complementarios.

Comenzamos la revisión con los trabajos sobre el paradigma de pensamiento del profesor, el primer enfoque que investiga lo que el docente piensa y hace, en función de ese pensamiento. Ayudó a ver cómo los profesores, como cualquier otro profesional, toman decisiones y reflexionan sobre su práctica, ante unas demandas laborales bastante complejas. Pero también llevó a observar que, aunque muchas de sus acciones pueden basarse en la reflexión, otras se deben a las rutinas (Shavelson y Stern, 1981) o a la intuición (Atkinson y Claxton, 2002), es decir, a ideas o creencias que parecen funcionar sin ser cuestionadas.

Las teorías metacognitivas sobre el pensamiento del profesor aportan una explicación esclarecedora sobre la fuerza de tales ideas. Una cosa es reflexionar sobre el conocimiento y la actuación y otra que eso se corresponda, de forma exacta, con las decisiones y los

comportamientos. El conocimiento declarativo y el procedimental, en ocasiones, no van demasiado unidos. Además de poseer distinta naturaleza, lo procedimental tiene mayor carga emocional y da una sensación de certeza, de realidad, que ayuda a no pensar tanto en el porqué de las decisiones y a pasar por alto las contradicciones entre lo que se conoce, lo que se cree y lo que se hace.

Existe aún otro componente esencial en las concepciones: las creencias. Especialmente las *epistemológicas*. La forma de entender cómo se adquiere el conocimiento, importante para un docente, es fruto de su herencia cultural y su experiencia personal, por lo que contiene una fuerte carga afectiva. Así, este grupo de creencias son consistentes y difícilmente modificables (Pajares, 1992; Pecharromán, 2004).

Concebir que el conocimiento está en continua evolución, que lo que hoy es cierto mañana puede no serlo, que poseer la verdad es muy difícil o imposible, que puede haber diferentes caminos para acceder a él y que no es una mera copia de la realidad, objetiva y única, es una concepción admitida por la mayoría de los profesores. Sin embargo, en el quehacer cotidiano, enseñar y tratar de que los alumnos aprendan, esa concepción parece diluirse. Parece entonces que el conocimiento impartido es el verdadero, que los alumnos lo tienen que adquirir y demostrar reproduciendo lo que se les ha dado. ¿Cómo se pasa a concebir el conocimiento como algo estático, único y verdadero?

Una posible explicación la ofrece el enfoque de las *teorías implícitas*. Para este enfoque, el docente no sólo tiene concepciones sobre el conocimiento, sino también sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; las controla con dificultad porque están ocultas, son implícitas, y parecen influir más que las explícitas sobre la práctica docente.

Su fuerza parece radicar en que no se aprenden por instrucción directa, sino que surgen de las experiencias y vivencias en contextos educativos. Este origen explica su *naturaleza encarnada*, son ideas que forman parte de todos por haberlas vivido y tienen una fuerte carga emocional que da seguridad y se convierte en un pilar de la acción docente. Estas *teorías implícitas* son resistentes al cambio porque durante años han demostrado su eficacia, son prácticas, útiles, simplifican y posibilitan el quehacer cotidiano sin *pensar*

*demasiado*. Esta naturaleza pragmática y automática también contribuye a que, a menudo, prevalezcan en la práctica docente.

Estas explicaciones nos ayudaron a comprender cómo la mente, la forma de pensar puede, a veces, separarse de la acción y por qué esto, que parece incompatible con *la racionalidad de un profesor universitario*, no provoca un cambio en las concepciones.

Esta revisión, además de aportarme una mayor comprensión sobre la actuación docente, me iba mostrando las diferentes metodologías que los investigadores habían aplicado. Así, decidí que el enfoque fenomenográfico podía ser el más adecuado para esta investigación ya que al conocer cómo hacen y viven la evaluación algunos profesores podría llegar a saber lo que piensan sobre ella y por qué la aplican de una manera determinada.

El segundo capítulo, se dedica a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Actualmente se acepta la evaluación como un elemento clave en el trabajo de los docentes universitarios. Aunque se reconoce su influencia potencial sobre la calidad del aprendizaje final, tal como se viene realizando, se suele limitar a cumplir su función acreditativa. Existe abundante literatura sobre evaluación de los aprendizajes, en qué consiste, cuáles son sus posibles funciones, etc.; también son numerosas las investigaciones que destacan los errores y limitaciones de la forma en que se aplica en la universidad. Sin embargo, lo que me atrae más del mundo de la evaluación es su potencial formativo. Cómo puede ejercer su influencia tanto sobre el docente como sobre los alumnos.

Adentrarme en las investigaciones sobre esta función formativa y/o formadora, ha supuesto profundizar en los requisitos necesarios para llevarla a cabo, la importancia del feedback y de la participación de los alumnos en los procedimientos de evaluación y los instrumentos más adecuados para que se produzca. Desde mi punto de vista, lo más relevante es aprovechar la evaluación como una herramienta de enseñanza y como una experiencia de aprendizaje para los alumnos; pensar en sus producciones como un punto de partida, no como productos acabados, para que las puedan mejorar y con ello aumentar la calidad de su aprendizaje; ver que el esfuerzo de corregir así, aunque aumente, es efectivo porque permite observar la evolución de los alumnos, que van adquiriendo, en contra de algunas ideas implícitas dominantes, mayor autonomía.

Por ello, dedico especial interés al diseño de las tareas de aprendizaje, que pueden convertirse en instrumentos de evaluación. Estas tareas, según Knight (2005), deben reunir una serie de características para que los alumnos aprendan y puedan demostrar lo aprendido: deben suponer un reto para los estudiantes, que no puedan resolverlas de forma mecánica; deben ser factibles y adecuadas a su nivel e incluir cuestiones que fomenten el aprendizaje metacognitivo, que les hagan reflexionar sobre lo realizado para que adquirieran un control consciente del proceso.

Otro aspecto esencial es el feedback formativo; destacando qué aspectos deben guiar las informaciones que se dan a los alumnos: finalidad, utilidad, comprensión, realización (Nicol, 2007) y la forma en que debe transmitirse la retroalimentación: dar feedback en positivo implica *tener en cuenta* al que recibe la información (Zambrano, 2007). Para fomentar el aprendizaje, no es aconsejable remarcar sólo los aspectos negativos de lo que han hecho o dicho los alumnos, algo frecuente para profesores y alumnos, sino que conviene dar más énfasis a las indicaciones o propuestas de mejora. Esto no implica dejar de ser crítico y exigente, pero probablemente exija un cambio de actitud, incluso de concepción, sobre lo que significa corregir.

Existen numerosas investigaciones sobre los beneficios de la implicación de los alumnos en los procesos de evaluación, pero parece que su inclusión provoca recelos en los profesores, por lo que el uso de instrumentos que impulsen a los alumnos a evaluar es minoritario. En este sentido, describo autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, como medios que, además de posibilitar esa participación, contribuyen a mejorar la calidad del aprendizaje pues desarrollan habilidades metacognitivas de autorregulación, la autocrítica, la capacidad de análisis crítico en general, la emisión de juicios valorativos o la toma de decisiones (Brodie e Irving, 2007), además, como expone Knight (2005), aprender a dar retroalimentación también mejora la propia práctica.

Fomentar el trabajo en grupo es una de las recomendaciones que, con mayor frecuencia, asumen los docentes en el proceso de adaptación al EEES, pero si sólo se evalúa el producto final de ese trabajo, las competencias transversales que se pretenden promover quedan al margen del proceso educativo. Además la calificación de estos trabajos suele generar dudas e insatisfacción tanto en

profesores como en alumnos por los diferentes niveles de implicación que pueden existir entre los miembros del grupo. La coevaluación puede ayudar a disipar esa inquietud y ayudar a valorar esas competencias.

Otro componente importante de una evaluación formativa de calidad es la elaboración y publicación de los criterios de evaluación y de calificación, que no siempre deben coincidir. No sólo sirven como pautas de corrección para el profesor, sino que sirven de guía para los alumnos en la realización de las diferentes actividades de aprendizaje. También ayuda a ajustar el feedback formativo, realizado por el profesor o por los alumnos. Por ello es necesario que sean conocidos, comprendidos y utilizados, un objetivo más difícil de alcanzar de lo que parece. En este sentido, las rúbricas son una herramienta especialmente útil.

También en este capítulo, dedico un apartado a los procedimientos de evaluación, valorando su utilidad desde la perspectiva de la evaluación formativa y otro al papel de las TICs, que facilitan la recogida, valoración y devolución de información a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Watt, Simpsom, McKillop y Nunn, 2002), por lo que su empleo puede promover la autorregulación de los alumnos (Gamliel y Davidovitz, 2005).

El último apartado de este capítulo está dedicado a analizar la situación actual de la evaluación de los aprendizajes en la universidad española. Se describen los sistemas de evaluación predominantes y se contrastan con los modelos emergentes, impulsados por el proceso de convergencia europea. Los resultados, aún no demasiado esperanzadores, muestran ya algunas prácticas evaluadoras encaminadas a promover el aprendizaje.

La segunda parte de este informe, describe el trabajo empírico realizado en dos capítulos: uno dedicado a la metodología aplicada y el otro a exponer los resultados obtenidos y el análisis realizado.

En el tercer capítulo, en primer lugar, trato de justificar el sentido de esta investigación, en función de la revisión teórica realizada; delimito su finalidad y concreto los objetivos y las preguntas de investigación, que guiaron las acciones posteriores. En segundo lugar, se describe y fundamenta la opción metodológica elegida, el enfoque fenomenográfico.

Este enfoque, desde sus primeros planteamientos (Goetz y Le Compte, 1988; Marton, 1995), trata de comprender los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, enfatizando las valoraciones diferentes de una realidad específica. Permite estudiar las concepciones pues, como expresa Argüello (2009), son elaboraciones mentales complejas que orientan el comportamiento y, por ello, *se expresan en las realizaciones del sujeto, en su mundo concreto, cotidiano y real*. En consonancia con lo anterior, el enfoque fenomenográfico concede mucha importancia a la individualidad, por lo que emplea, de forma predominante, como método, el estudio de caso o casos, la propuesta por la que he optado.

Así, este trabajo queda enmarcado como un estudio de corte interpretativo basado en el enfoque fenomenográfico que aspira a comprender los modos de ver la realidad de los profesores entrevistados en un aspecto concreto y cotidiano para ellos, como es, la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

El método elegido, el estudio de casos múltiples, pretende proporcionar una comprensión profunda de lo que es estudiado; al ser múltiple, se considera más convincente y robusto por basarse en la *replicación*, entendida como la capacidad de este tipo de diseño para contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial, en cada caso que se analiza (Rodríguez, Gil y García, 1996). Como es lógico, en ningún caso se pretende extrapolar o generalizar los resultados más allá del propio conjunto de casos estudiados.

La selección de los casos se realizó de forma *intencional* según la terminología que proponen Blaxter, Hughes y Tight, (2009). Debían reunir una serie de características que nos dieran la oportunidad de obtener una amplia y variada información, y, por lo tanto, una buena oportunidad de aprendizaje. Por ello, los criterios que guiaron su elección fueron: una dilatada experiencia en docencia universitaria, que *fuera profesores preocupados por su docencia y/o el aprendizaje de sus alumnos* y, además, que estuvieran dispuestos a hablar abiertamente de sus opiniones, prácticas docentes, inseguridades.

Decidí que pertenecieran a distintos centros de la Universidad de Burgos, pues me parecía que la visión que podíamos obtener así, sería más variada y rica al obtener información de diferentes tipos de estudios. Además, al formar parte de *mi universidad*, si de algo

podiera servir este estudio, me gustaría que pudiera revertir en ella. De esta forma, los seis casos elegidos son profesores comprometidos con la docencia, abiertos a los cambios, con una larga experiencia en un contexto institucional compartido.

El instrumento o técnica de recogida de información elegido fue la entrevista en profundidad, semiestructurada, grabada en audio, por considerarlo el medio menos intrusivo. En las entrevistas, si se generan las condiciones necesarias, las personas tienen libertad para expresar sus ideas, pensamientos y las razones que los sustentan, y esto es lo que nosotros pretendíamos. Establecí un guión con las preguntas de la entrevista, que sirviera de apoyo y recondujera el diálogo hacia los objetivos de la investigación, pues es fácil perderse cuando los temas tratados suscitan gran interés tanto en el entrevistado como en el entrevistador.

En la realización del análisis de las transcripciones, utilicé el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 5.0, un programa que *obliga* a ordenar la mente, a establecer códigos en un proceso de *ida y vuelta*, que mitiga la sensación de inseguridad que se vive en la categorización, por su facilidad para redefinir y ajustar los códigos en cualquier momento del proceso y, también, por ser un programa que no impone nada que el investigador no quiera, como sucede con otros, aún inmaduros en mi opinión, que agrupan y clasifican sin captar elementos esenciales de la expresión humana (sarcasmo, dobles sentidos, humor...).

Esta forma de trabajar exige un cuidadoso proceso de codificación y categorización, que supone una toma de decisiones continua, en ocasiones difícil de realizar, en el que he seguido un procedimiento deductivo-inductivo, que comenzó por la creación de *códigos libres* extraídos de la propia formulación teórica del estudio y de las dimensiones relacionadas con las preguntas de investigación.

El cuarto capítulo se dedica a la exposición de los resultados obtenidos y a las respuestas a las preguntas de investigación.

En función de la metodología aplicada, presento tres niveles de análisis. El primero, realizado con ATLAS.ti v. 5.0, recoge el análisis de cada uno de los casos estudiados, a través de los mapas obtenidos. Para describir los resultados me apoyo en las expresiones verbales (citas), tal y como se recogen en la transcripción, para que

sean las propias palabras del profesor las que apoyen las decisiones tomadas en el proceso de codificación.

Este primer nivel de análisis pretende ser el más riguroso, sin olvidar que en la asignación de los códigos siempre hay una parte de interpretación del investigador. En él se sucedieron las modificaciones y reelaboraciones sucesivas de códigos y categorías, hasta que consideré que sus definiciones garantizaban la homogeneidad del proceso de codificación; así, este nivel puede proporcionar una visión de cada caso con un control aceptable de mi propia subjetividad.

En el segundo nivel de análisis, se trata de *reconstruir* a los profesores, pues, al categorizar sus expresiones, era como si les hubiera *deshumanizado* y perdido su identidad. Por ello, en forma de relato, reordeno la información e intento reflejar a los docentes reales, con sus peculiaridades, pero dentro de la imagen global que obtuve de ellos.

En el tercer nivel, se comparan los seis casos, identificando semejanzas y diferencias. Además, realizo un contraste entre los resultados obtenidos y las posiciones teóricas que se expusieron en los dos primeros capítulos. De esta forma, pude responder a las preguntas que guiaron esta investigación, respuestas que se recogen en el último apartado de este capítulo. A través de ellas se puede constatar que la riqueza y diversidad de las aportaciones y posiciones de los profesores no se ajusta a los moldes de las teorías revisadas.

Finalizo el informe con un capítulo, quinto, dedicado a las conclusiones que he llegado a establecer, destacando su posible utilidad para ayudar a los docentes a analizar sus propias prácticas. En su última parte, enumero las líneas de trabajo que quedan abiertas para continuar en el avance del conocimiento sobre el campo estudiado.

**CAPÍTULO 1**  
**ESTUDIOS SOBRE LAS CONCEPCIONES**  
**DE LOS PROFESORES**



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo tratamos de recoger algunos de los modelos que proporcionan distintas explicaciones sobre lo que fundamenta la actuación de los docentes.

Las investigaciones que abordan este ámbito de estudio, nos ofrecen múltiples vías centradas en conocer los procesos de pensamiento que subyacen a la actuación de los profesores. Estos estudios se han realizado desde diferentes enfoques, aplican metodologías diversas y ponen más énfasis en unos aspectos que en otros (procesos mentales, creencias, concepciones, papel del contexto cultural y social...), por lo que contamos con aportaciones numerosas y variadas.

Esta diversidad y amplitud de contribuciones ha provocado la aparición de un elevado número de conceptos y términos, empleados para referirse a realidades muy similares o idénticas. Esto hace que resulte difícil discernir si la diferencia entre ellos es simplemente una cuestión nominal o si va más allá y responde a fenómenos realmente distintos. Nuestro objetivo no es resolver este problema, si bien son muchos los autores que, como en otros campos de las ciencias sociales, consideran necesaria una unificación y clarificación conceptual y metodológica como señala Baena (2000):

Muchos autores reclaman unificar los estudios de alguna manera, bien desde enfoques multimetodológicos que puedan captar la complejidad y multitud de facetas de la enseñanza y el aprendizaje (Kagan, 1990), bien propiciando investigaciones más genéricas que combinen procedimientos narrativos con los biográficos (Clandinin y Connelly, 1987) o, simplemente, recuperando un «sentido de comunidad» entre profesores e investigadores que trabajan juntos, como señala Elbaz (1991). El hecho es que en muy pocos casos se podría hablar de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación (Clark y Peterson, 1986). (p. 219)

Dentro de esta diversidad conceptual, hemos optado por el término *concepción* pues, como trataremos de explicar, es el que más se ajusta a los objetivos de nuestro estudio. En nuestra opinión, es hoy el que mejor abarca la complejidad del pensamiento del profesor. Con todo, nos parece conveniente hacer una revisión histórica de los estudios centrados en la comprensión del trabajo de los docentes, para conocer las opciones metodológicas aplicadas y los resultados producidos por las diversas líneas de investigación.

Los estudios sobre los docentes siguen una trayectoria histórica con diversas aportaciones, limitaciones y propuestas. Nuestra pretensión no es presentar detalladamente cada uno de los modelos que han originado estos estudios, sino extraer aquello que nos pueda ayudar a comprender la actuación del profesor. Por ello nos centramos en sus objetivos, resultados o aportaciones y en la metodología que han empleado, tratando de vincularlos con nuestro objeto de estudio. Un intento que, en ocasiones, no será fácil de conseguir entre otras razones porque, aunque hay una amplísima documentación centrada en lo que piensan los profesores sobre qué es enseñar y aprender, no ocurre lo mismo con la acción de evaluar.

## **1.- EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

Comenzamos con este paradigma porque aporta un gran cambio en la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; un cambio que afecta tanto a la perspectiva desde la que se estudia a los protagonistas de estos procesos, profesores y estudiantes, como a las metodologías desde las que se abordan las investigaciones (Salgado, 2009).

El paradigma del pensamiento del profesor tiene, sin duda, el interés de haber desplazado el foco de análisis dominante, centrado hasta entonces en la asociación entre la conducta del profesor y los

resultados que, supuestamente, provoca, al estudio de los conocimientos y creencias que guían su comportamiento.

La mayoría de los investigadores identifican a Jakson (1975) como el autor pionero del paradigma del pensamiento del profesor, cuando establece la distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Esta diferenciación marcó profundamente las investigaciones posteriores. Crist, Marx y Peterson (1974), los primeros que la utilizaron para categorizar los procesos de pensamiento de los docentes, comprobaron que el tipo de pensamiento que emplean los profesores cuando interactúan en el aula, difiere cualitativamente de los que usan antes y después de esa interacción.

Más tarde Wittrock (1990), en una síntesis de las investigaciones existentes hasta ese momento, postula que el pensamiento del docente abarca tres categorías: la planificación, los pensamientos y decisiones interactivas y las teorías y creencias. Estos tres tipos de pensamiento se influyen entre sí y tienen, a su vez, una relación recíproca con la acción docente; así, las acciones que llevan a cabo los profesores se suelen basar en sus creencias, que también influyen sobre los procesos de pensamiento y éstos, a su vez, se ven afectados por las acciones.

No nos detendremos en los procesos mentales sobre la planificación que han sido estudiados por diversos autores (Clark y Peterson, 1986; Perafán, 2002) y se alejan de nuestro objetivo, ni en las teorías y creencias, a las que dedicaremos un apartado posterior, pero si nos parece importante destacar la propuesta de Shavelson y Stern (1983).

Estos autores argumentan que la relación entre las distintas categorías de pensamiento, puede describirse como un proceso de toma de decisiones estratégicas. En la planificación, el profesor toma determinadas decisiones que le sirven como guión, como *rutinas mentales*, para enfrentarse a la fase interactiva de una forma ordenada y superar la sobrecarga que, de otro modo, le supondría procesar toda la información que sucede en el aula. Entienden esas rutinas como planes mentales con los que acude el profesor a clase, es decir, mecanismos y procedimientos que usa para regular las actividades y gobernar el aula. Así, el profesor busca indicadores que le permitan valorar si la actividad se está desarrollando de manera

adecuada y va tomando decisiones para reajustar lo que sea necesario, utilizando estrategias que, en otros momentos, le han sido de utilidad.

Para guiarse en la toma de decisiones, los profesores utilizan dos tipos de información: datos sobre el contexto (tipo o número del alumnado, características de la tarea de enseñanza, del entorno académico, etc.), y sus propias teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante resaltar que, como comentan estos autores y también Clark y Peterson (1986), los cambios en esas rutinas mentales ofrecen grandes resistencias, pues provocan incertidumbre tanto en el profesor como en los alumnos.

Esta explicación sobre las decisiones docentes hace referencia, fundamentalmente, a las actividades de enseñanza, pero pensamos que se puede extrapolar a las decisiones que se toman al evaluar los aprendizajes de los alumnos. La forma de evaluar que tienen los profesores ¿se basa en una elección personal deliberada y razonada?, ¿en la experiencia vivida en sus años de estudiante? o ¿en el hacer cotidiano generalizado, es decir, en una rutina mental? Además, parece ser que las resistencias al cambio en evaluación son todavía más profundas que las que existen ante la innovación metodológica, tal vez porque los sentimientos de inseguridad e incertidumbre que pueden generar son mayores.

Una primera explicación, que nos puede ayudar a entender estas resistencias, nos la aporta Elbaz (1983) quien sostiene que los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, que denomina *conocimiento práctico*, tal vez porque mucho de lo que sabe el profesor se origina en la práctica. Describe al profesor como un agente autónomo, con un conocimiento dinámico, adquirido en relación activa con la práctica, que usa para dar forma concreta a nuevas prácticas.

Para este autor, sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible, pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus actuales categorías mentales. Por ejemplo, sólo así pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales más simples, rígidas y pobres, se cierran al percibir la falta de

equilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. En esos casos, como la enseñanza es interactiva y no permite dilación, reproducen los comportamientos docentes más primitivos, aunque puedan ser inadecuados, comportamientos que asimilaron por imitación y que se fijaron, no tanto en estructuras mentales sino, principalmente, en hábitos de comportamiento.

Todas estas aportaciones se fueron depurando y formaron la base de lo que actualmente se denomina el modelo del *perfil docente* y el *análisis de la práctica*, como describen Jáuregui, Carrasco y Montes (2003), en la revisión que realizan sobre las distintas categorías que se han utilizado para estudiar el pensamiento del profesor. Quizá, este nombre no sea demasiado acertado ya que al hablar de *perfil docente* puede hacernos recordar los modelos positivistas de los años 70 donde se trataba de dar una serie de recomendaciones o recetas para ser un profesor eficaz. Por el contrario, los autores e investigaciones pertenecientes a este modelo, tratan de profundizar en los aspectos más internos, menos visibles, de la actuación docente.

Así, encontramos las aportaciones de Schön (1998), quien propuso una nueva forma de analizar la tarea docente: el profesor como un *profesional reflexivo*; esto supone un avance notable en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Plantea una epistemología de la práctica en la que tiene gran influencia el *conocimiento tácito*. Según este autor, un profesor, como cualquier otro profesional experto, se sirve de tres tipos de conocimiento:

- El conocimiento en la acción. Se manifiesta a través de nuestras acciones inteligentes, se produce de forma espontánea y hábil, aunque somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.
- La reflexión en la acción. El docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Esta reflexión es provocada por cambios inesperados en el contexto y pone en marcha una reestructuración de la acción, a partir de la información que la situación concreta ofrece. Por lo tanto, no se trata de la aplicación de rutinas automatizadas, sino de una respuesta flexible a las claves contextuales. Se diferencia de otros tipos de reflexión en su inmediatez: el pensamiento ante

algo inesperado y la acción que se ejecuta en consecuencia, ocurren casi a la vez. Al igual que sucede con el conocimiento anterior, no somos capaces de decir lo que estamos haciendo.

- La reflexión sobre la reflexión en la acción. Supone la capacidad de describir lo anterior e incluso reflexionar sobre lo que se está describiendo. Es una forma de metarreflexión que permite hacer explícitos el pensamiento y la acción.

Este enfoque se ha retomado recientemente en la propuesta de Atkinson y Claxton (2002) quienes defienden la importancia de la intuición en la práctica docente. Si bien, como los propios autores reconocen, parten de los mismos supuestos, consideran que Schön presta atención sobre todo al aspecto de la reflexión consciente y olvida que lo más novedoso de su enfoque es precisamente la reflexión que se produce de forma fundamentalmente implícita, y por lo tanto intuitiva, durante la propia acción: *la intuición es también física (...) una sensación visceral es literalmente eso, una sensación corporal*" (Claxton, 2002, p. 68). Es decir, la intuición, está más próxima a las imágenes, al destello, que al lenguaje verbal.

Podemos observar que, como resultado de la evolución en el estudio del pensamiento del profesor, se ha pasado de investigar los procesos mentales del profesor cuando realiza una acción docente, ya sea planificar, interactuar o evaluar, a tratar de comprender qué hay detrás de esos procesos.

Seguir progresando en la comprensión de las complejas relaciones entre lo que piensan los profesores y su propia actuación nos lleva a otros enfoques, más psicológicos, que veremos a continuación.

Antes de cerrar este apartado, consideramos conveniente exponer los métodos de investigación que el paradigma del pensamiento del profesor ha utilizado en sus investigaciones ya que, como decíamos al principio, hay una gran diversidad de métodos que tratan de acceder a este conocimiento.

En el siguiente cuadro, se recogen los métodos y procedimientos más habituales, aunque en muchas investigaciones se

lleva a cabo una combinación de estos para conseguir una mejor comprensión de los procesos.

<b>Métodos</b>	<b>Procedimientos</b>
Pensamiento en voz alta	El profesor verbaliza sus pensamientos mientras realiza determinadas tareas
Estimulación del recuerdo	Se graba un episodio de enseñanza para que, posteriormente, el profesor lo vea y recuerde sus pensamientos y decisiones sobre el mismo
Captación de "política" (estrategias)	Tarea de valoración en escala likert de situaciones de enseñanza analizadas con regresiones matemáticas
Técnica de la matriz de repertorio	Categorización de tarjetas con palabras o frases sobre aspectos de la enseñanza y justificación de la categorización
Cuestionarios y escalas	Preguntas abiertas y cerradas
Entrevistas	Abierta, estructurada y semiestructurada
Diario	El docente registra por escrito sus planes, el desarrollo de éstos y su valoración
Observación	No participante, participante
Narraciones	Historias de vida, biografías personales con una perspectiva de la carrera docente

Cuadro 1. Paradigma del Pensamiento del Profesor: Métodos y procedimientos  
(Adaptado de Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006)

Actualmente se puede observar que, en las investigaciones más recientes sobre el profesor reflexivo o intuitivo, hay una marcada tendencia hacia la utilización de técnicas más cualitativas, como el pensamiento en voz alta, la observación y las técnicas narrativas, pero seguimos teniendo el problema de saber en qué medida estas técnicas nos permiten acceder a los distintos niveles del continuo implícito – explícito. Probablemente, la solución esté en combinar varias metodologías para acceder a los distintos niveles que están implicados en las concepciones y contrastar los resultados.

En el siguiente cuadro tratamos de resumir, los autores, sus aportaciones vinculadas a este estudio y los métodos de investigación empleados.

<b>Autores</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Métodos</b>
Jakson (1968)	Origen del paradigma: distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza	Cuestionarios y escalas Captación de "política"
Crist, Marx y Peterson (1974)	Categorización de los tipos de pensamiento de los docentes que se producen antes, durante y después de la interacción en el aula	Cuestionarios y escalas Observación Diario
Wittrock (1990)	Diferencias e interconexión entre las distintas categorías: planificación, pensamientos y decisiones interactivas y teorías y creencias	Técnica de la matriz de repertorio Entrevistas
Shavelson y Stern (1983) Clark y Peterson, (1986)	Proceso de toma de decisiones estratégicas: rutinas mentales	Observación Entrevistas Diario
Elbaz (1983)	Conocimiento práctico	Observación Entrevistas
Schön (1998)	Conocimiento y reflexión asociados a la acción; posibilidad de reflexionar después sobre el proceso	Pensamiento en voz alta Observación Técnicas narrativas
Atkinson y Claxton (2002)	El profesor como un profesional (experto) intuitivo	Pensamiento en voz alta Observación Técnicas narrativas

Cuadro 2. Paradigma del Pensamiento del Profesor: Autores, aportaciones y métodos

Queremos destacar el valor de los estudios realizados, desde este modelo, sobre la práctica docente real, pues cumplen un papel fundamental para seguir intentando comprender lo que hace el profesor y por qué lo hace.

## 2.- EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DESDE LAS TEORÍAS METACOGNITIVAS

El estudio del pensamiento del profesor hizo patente la influencia que ejercen algunos conocimientos, a menudo tácitos, sobre su trabajo. Por otra parte, uno de los objetivos, ya clásicos, de la investigación psicológica, es conocer cómo los seres humanos adquieren y manejan conocimientos, especialmente los relacionados con los procesos mentales, propios y ajenos. Como hemos visto, éstos son especialmente relevantes en el ejercicio de la docencia.

Entendemos que, al margen de la diversidad terminológica que señalábamos en la introducción, las investigaciones sobre las concepciones, entendidas como *organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan* (Moreno y Azcárate, 2003, p. 267), pueden aportarnos un marco adecuado para nuestra investigación.

Comenzamos por recoger las aportaciones de las teorías metacognitivas por ser uno de los primeros enfoques que se aproximaron al estudio de las concepciones. Estas teorías definen un tipo peculiar de conocimiento, el metacognitivo, que incluye lo que sabemos sobre:

Las propias capacidades, habilidades y experiencias, cuando realizamos tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva; incluye el conocimiento de la tarea y de aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad y el conocimiento de las estrategias que pueden emprenderse para abordarla. (Flavell, 1987 y Flavell y Wellman, 1977; (citado por Pérez; Mateos; Scheuer, y Martín, 2006, p. 59)

Es importante no confundir este conjunto de conocimientos con la metacognición, entendida como actividad mental, es decir, el conjunto de procesos de control que ejercemos sobre nuestra actividad cognitiva, cuando la revisamos y regulamos, en función de nuestros objetivos y de los resultados que obtenemos.

Esta doble vertiente de la metacognición, como conocimiento y como control de la propia actividad, ha estado presente en la mayoría de los trabajos realizados sobre el aprendizaje. Inicialmente se partía del supuesto de que había entre ellas una relación simple y directa: a mayor conocimiento mayor empleo de estrategias y, por lo tanto, mayor rendimiento. Investigaciones posteriores, sin embargo, probaron que la relación entre ambos planos de la metacognición puede no ser tan perfecta: la posesión de un determinado conocimiento metacognitivo no garantiza, necesariamente, que vaya a ser empleado para dirigir la ejecución; tampoco el hecho de que alguien muestre un cierto grado de control, en la ejecución de una tarea concreta, corresponde necesariamente con un alto *conocimiento explícito* de lo que hace.

Como hemos dicho, la mayoría de los estudios, desde este enfoque, se centran en la enseñanza y el aprendizaje, pero creemos que es fácil observar una disonancia similar en la evaluación. Así, alguien puede tener un conocimiento declarativo amplio sobre lo que es evaluar, los tipos de evaluación, su eficacia, la relativa precisión de la nota numérica, etc., incluso haber debatido y reflexionado sobre ello, pero puede seguir evaluando a través de un único examen final; por el contrario, es posible aplicar un sistema de evaluación más complejo, sin saber ni qué nombre recibe ni porqué se hace de esa manera.

Una explicación a esta falta de concordancia entre las dos facetas de la metacognición nos la ofrece Brown (1987), al considerar que el conocimiento metacognitivo tiene naturaleza declarativa: se refiere a un saber acerca de la propia actividad cognitiva. Es un conocimiento explícito y verbalizable que se desarrolla con la edad y la experiencia y es relativamente estable. El control metacognitivo, en cambio, tiene un carácter procedimental: se refiere a saber cómo controlar los recursos disponibles y se manifiesta en un funcionamiento eficaz en una tarea y contexto determinados. Se considera, en contraste con el componente declarativo, más inestable

y dependiente del contexto y de la tarea, difícilmente verbalizable o más implícito y menos dependiente de la edad.

Sin embargo, estudios más recientes (Mateos, 2001; Martínez-Fernández, 2007) indican que habría que abandonar una separación radical entre la metacognición consciente y no consciente, para sustituirla por una visión más evolutiva, que valore el progresivo acceso a un conocimiento explícito, sobre la propia actividad cognitiva. Así, el desarrollo metacognitivo iría avanzando de lo más implícito, ligado a un contexto específico, hacia un conocimiento explícito más descontextualizado.

Teniendo en cuenta este planteamiento y que nuestro trabajo se centra en estudiar lo que los profesores nos pueden contar sobre su forma de actuar y de pensar respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el continuo implícito – explícito se podría abordar partiendo de tareas concretas y contextualizadas, para inducirles luego a explicar lo que piensan y sienten sobre ellas, cómo interpretan las exigencias que esas tareas les imponen y las estrategias que emplean para resolverlas.

Las metodologías más empleadas por este enfoque han sido: informes verbales de los sujetos, entrevistas estructuradas, cuestionarios e inventarios de lápiz y papel. Las cuestiones que se indagan pueden ir, desde las más generales, a aquellas que tratan de valorar el conocimiento metacognitivo poniendo a la persona ante una situación concreta.

Inicialmente, las investigaciones sobre metacognición estudiaban el conocimiento de la persona sobre su propio pensamiento, cuando se enfrentaba a la resolución de una tarea determinada; esto produjo conjuntos de conocimientos específicos, asociados a la tarea y separados entre sí. En cambio, perspectivas más actuales consideran que las personas, en lugar de actuar desde conocimientos estancos, construimos teorías sobre la propia cognición que integran diversos aspectos del conocimiento metacognitivo. Teorías que, además de mediar en nuestra actividad mental, nos proporcionan una interpretación y explicación sobre la misma (Paris y Byrnes, 1989; Schraw y Moshman, 1995).

A modo de resumen de este modelo, exponemos el siguiente cuadro:

<b>Autores</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Métodos</b>
Flavell (1987) Flavell y Wellman (1977)	Definición del conocimiento metacognitivo	Entrevistas Autoinformes Cuestionarios
Brown (1987)	Distinción entre conocimiento metacognitivo de carácter declarativo y control metacognitivo de carácter procedimental	Entrevistas Autoinformes Cuestionarios Tareas específicas de aprendizaje
Mateos (2001) Martínez-Fernández (2007)	Visión evolutiva: el desarrollo metacognitivo iría avanzando de lo más implícito, ligado a un contexto específico, hacia un conocimiento explícito más descontextualizado	Entrevistas Autoinformes Cuestionarios Tareas específicas de aprendizaje

Cuadro 3. Teorías Metacognitivas: Autores, aportaciones y métodos

### **3.- EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES COMO CREENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

En este apartado realizamos una síntesis de las investigaciones dedicadas al estudio de un componente de las concepciones de los profesores, sus creencias acerca de lo que es enseñar, aprender y evaluar.

Debido a la confusión terminológica que comentamos al inicio del capítulo, diferenciar entre concepción y creencia es, en ocasiones, una tarea complicada. Nosotros hemos optado por seguir la definición de Moreno y Azcárate (2003) que reproducimos en el comienzo del segundo apartado. Recordemos que, para estos autores, las creencias son un componente clave de las concepciones, que pueden influir

tanto en las decisiones como en los comportamientos concretos. Por ello, nos parece necesario conocer qué son, cómo se forman, qué características presentan y cómo pueden afectar a la práctica docente.

### **3.1.- Hacia una definición de creencia**

Ya Ortega y Gasset (1940) escribía:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa sino que simplemente, "contamos con ella". (p.29)

Después de esta licencia filosófica, partiremos de la definición que Pajares (1992) propone en su artículo *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Este trabajo, elabora un meta-análisis de la investigación realizada hasta ese momento, lamentando la insuficiente investigación existente sobre las creencias del profesor. Para él, las razones de esa carencia pueden ser: la dificultad de la definición de su objeto de estudio y la disparidad de las definiciones propuestas, que se centran, sobre todo, en la distinción entre conocimiento y creencia.

En un intento de aclarar el término creencia Pajares (1992) propone la siguiente definición, en la que ya se apuntan algunas de sus características:

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (p. 310)

Vemos que, para este autor, el conocimiento carece de componentes afectivos: *El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio* (Pajares, 1992, p. 309).

Nos cuestionamos esta posición de Pajares porque, en nuestra opinión, existe una especie de determinismo recíproco, (si se puede emplear este término) entre el conocimiento y el sentimiento, aunque puede ser difícil determinar la dirección que toma esa influencia. Así, un mayor conocimiento nos puede proporcionar incertidumbre o determinación; del mismo modo, un menor dominio puede provocarnos inseguridad o firmeza. Podemos observar que, cuando estamos convencidos de algo y nuevos conocimientos o demandas chocan con aquello de lo que estamos seguros, ese convencimiento interior nos puede dar la seguridad suficiente para abordarlos; pero también puede suceder que el choque entre ambas opciones genere resistencias afectivas, capaces de actuar como un escudo, para impedir que lo nuevo nos incomode.

Por ello, consideramos que establecer esa separación es más bien una elaboración teórica, que puede facilitar el estudio de un fenómeno complejo; algo que, por cierto, también se podría decir del ejemplo que emplea el autor, cuando se refiere a la diferencia entre autoconcepto y autoestima.

En otros casos, para distinguir entre conocimiento y creencia, se hace referencia a la subjetividad de las creencias frente a la objetividad del conocimiento:

Una creencia es un constructo personal, mientras que el conocimiento es esencialmente un constructo social. Las creencias hacen referencia a lo que "yo creo que es verdadero, sin tener en cuenta que otros pueden estar o no de acuerdo conmigo". El conocimiento por otra parte, requiere una condición de verdad. Esta condición supone un acuerdo en una comunidad que está de acuerdo con que tal proposición es verdadera. (De Corte, Eynde, y Verschaffel, 2002, pp. 300-301)

Respecto de esta distinción, exponemos nuestra posición en palabras de Remesal (2006), pues compartimos con ella sus dudas:

Las creencias son posicionamientos personales ante este acuerdo social e histórico que llamamos conocimiento (...) Es decir, ¿cómo podemos determinar qué es absolutamente

cierto e invariable? La ciencia misma está en proceso de desarrollo desde su comienzo y lo conocido de otrora son creencias actuales al haber perdido el carácter de veracidad con el avance del conocimiento científico (Abelson, 1979; Dewey, 1933; Pehkonen, 1994). Y aun así, el mero hecho de que a menudo se hable del conocimiento en singular y de las creencias en plural, como de hecho hacemos nosotros mismos en este texto, implica la asunción básica de que el conocimiento es uno, igual para todos, mientras que las creencias son múltiples, subjetivas y ligadas a sus experiencias personales e intransferibles. (p. 61)

Es decir, las creencias pueden estar unidas a lo que, en un momento histórico, se ha llamado conocimiento. En esos casos, son compartidas por un amplio número de personas, que pueden haber vivido experiencias diferentes. Vemos pues que, cuando una creencia se apoya en una forma o un estadio ya superado del conocimiento, su subjetividad, ese rasgo supuestamente esencial, también queda diluida.

En el mismo sentido, Pozo (2006, p. 33), nos dice que las creencias son *antes que nada una herencia cultural* y, de forma más específica, cuando se refieren al proceso de enseñanza y aprendizaje, son *un producto de la forma en que nuestra tradición cultural (...) organiza las actividades de educación y transmisión del conocimiento*. Por ello considera que, para comprenderlas, no sólo debemos situarlas en el contexto actual, sino que debemos conocer su *historia cultural*.

Tener conciencia histórica nos puede ayudar a comprender nuestro comportamiento y nuestras *creencias*, heredadas de forma implícita (*sin testamento*); *esas que* con frecuencia ni siquiera sabemos que tenemos, pero nos proporcionan representaciones aceptablemente eficaces de nuestra realidad.

Teniendo estos aspectos en cuenta, nos atrevemos a proponer la siguiente definición: *las creencias son posicionamientos personales ante el acuerdo social e histórico que llamamos conocimiento, que nos dan representaciones bastante eficaces de nuestra realidad, por lo que, al interpretarlas como verdaderas, se constituyen en uno de los pilares de nuestras decisiones y actuaciones personales y profesionales*.

Desde esta perspectiva, parece claro que las creencias pueden tener un papel muy relevante en la construcción del conocimiento,

tanto científico como personal. Así, al dirigir las decisiones y actuaciones, afectan a los investigadores, aunque éstos puedan desconocer su influencia por su carácter implícito. De esta forma, las creencias dominantes en un período histórico y en un entorno cultural concreto, van a orientar las investigaciones y a producir conocimientos inevitablemente relacionados con las cuestiones, problemas y limitaciones que las creencias plantean. La filosofía de la ciencia ha revisado críticamente el papel de las creencias en la construcción del conocimiento científico.

A nivel personal, el conocimiento que se construye también viene matizado por las creencias que pueden llegar a delimitar incluso el campo perceptivo, seleccionando aquellos aspectos de la realidad más acordes con ellas y descartando otros que pudieran resultar esenciales.

### **3.2.- Características de las creencias**

Retomamos el artículo de Pajares (1992) para extraer la caracterización que hace de las creencias de los profesores sobre su labor docente; de acuerdo con el autor, las agrupamos según su origen, naturaleza, estructura y susceptibilidad al cambio.

- ❖ Respecto de su origen:
  - Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, porque pueden superar las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la formación o la experiencia. En el caso de los profesores, sus experiencias como estudiantes les conducen a desarrollar creencias que luego, cuando actúan como docentes, trasladan al aula. Por ello los profesores pueden actuar, en gran medida, reproduciendo los modelos que vivieron cuando eran alumnos.
  - Como sus creencias no proceden tanto de la instrucción formal recibida como de la propia experiencia, la formación que reciben puede resultar inútil, e incluso ser rechazada, al contradecir o cuestionar esas creencias.

- ❖ En cuanto a su naturaleza:
  - Las creencias son instrumentales, ya que definen la forma en que hay que interpretar, planificar y tomar decisiones en relación con las tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.
  - Conocimiento y creencias están relacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias, las convierte en un filtro a través del cual se interpreta todo fenómeno nuevo.
  - Tienen una función adaptativa ya que ayudan al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismo.
- ❖ En relación con su estructura:
  - Cada persona desarrolla un sistema de creencias, que organiza todas las que ha adquirido a lo largo del proceso de transmisión cultural, siendo algunas más *indiscutibles* que otras. Esta estructuración de las creencias nos parece un elemento importante para entender su funcionamiento, por lo que ampliaremos este aspecto más adelante.
  - Las subestructuras de creencias, como sucede con las educativas, se deben comprender en función de sus conexiones con las del resto del sistema.
- ❖ En cuanto al cambio de las creencias:
  - Cuánto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.
  - El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimientos incompletos o incorrectos. Pero, aunque su cambio sea difícil, no son inalterables, ya que pueden verse influidas por el contexto social donde el individuo se desenvuelve.

Aunque todas estas características nos parecen importantes, creemos que profundizar en cómo se estructuran las creencias, nos puede ayudar a entender mejor su funcionamiento. Remesal (2006,

2009), describe el modelo que Green (1971) establece para explicar la organización de las creencias. Este modelo, elaborado hace años para describir las creencias de profesores de matemáticas, nos ha parecido esclarecedor y transferible a nuestro objeto de estudio. Para esta autora:

Según el modelo de Green, las creencias que mantiene un individuo se organizan en aglomeraciones o "clusters", de forma que una misma persona puede albergar creencias incluso contradictorias entre sí sin ser completamente consciente de ello (...) Con la ayuda de este modelo (...) podemos entender cómo se organizan las creencias a las que concedemos distintos niveles de importancia y por qué en algunas ocasiones nuestra conducta acaba pareciendo contraria a una determinada creencia declarada, presentándose así como un comportamiento contradictorio, cuando en realidad puede estar acorde con otras creencias no manifestadas o implícitas. (Remesal, 2009, p. 392)

Esta explicación, como decíamos, nos puede ayudar a entender el comportamiento de los docentes, pero no sólo el que parece seguir una línea lógica entre lo que se hace y se piensa, sino también las actuaciones que parecen contradecir lo que se dice abiertamente. También nos permiten comprender mejor las resistencias al cambio pues, cuando hay una estructura firme (las creencias psicológicamente fuertes), su caída es mucho más difícil; si añadimos a esto que, además, podemos no conocerlas (pueden ser implícitas), parece complicado poder modificarlas, aunque se lleguen a conocer explicaciones alternativas con suficiente rigor científico.

### **3.3.- Las creencias epistemológicas**

Probablemente una de las aglomeraciones o clusters de creencias, de las que nos habla Green, que más relevancia tiene en la profesión docente, es la relativa al conocimiento: qué es, cómo se transmite y cómo se adquiere. Los investigadores que se ocupan de estudiarlas las han denominado tradicionalmente *creencias epistemológicas*. A pesar de no ser auténticas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, parece claro que la manera en que se concibe el conocimiento influye en la elección de los procesos y estrategias que se emplean para enseñar y aprender. Por ello, vamos a detenernos en ellas, incluyendo su vinculación con la evaluación,

aunque la mayoría de los autores hacen escasas referencias explícitas a esta parte de la acción docente.

La investigación en este campo ha sido abundante y diversa, tanto conceptual como metodológicamente. Dentro de esta diversidad, la mayor parte de los autores (Hofer 2002; Pecharromán, 2004), comparten un elemento básico: asumen que las creencias epistemológicas pueden caracterizarse en función del nivel de complejidad que cada sujeto emplea para explicarse la realidad. Desde esta perspectiva, se pueden describir dos posiciones extremas. La primera acepta que existe una comprensión objetiva y directa; en ella, el conocimiento se concibe como una copia directa de la realidad; en el extremo opuesto se encuentra una forma de comprensión subjetiva, más compleja, caracterizada por el perspectivismo y el constructivismo. Ambas opciones se corresponderían, respectivamente, con los extremos de menor y mayor desarrollo evolutivo (Moshman, 1998).

Schraw y Olafson (2003), en su trabajo sobre la relación entre creencias y prácticas educativas en profesores, introducen otro concepto: *cosmovisión epistemológica*. Se refiere al conjunto de creencias que definen la actitud de una persona hacia la naturaleza y la adquisición del conocimiento. Las personas tienen un conjunto de creencias epistemológicas, pero éstas son parte de su cosmovisión epistemológica, que puede incluir otras creencias relacionadas. El conjunto sería la suma de las creencias y supuestos de una persona, que influyen en el modo en que se acerca al conocimiento. Este concepto sugiere que disponemos de una perspectiva intelectual, que actúa como una lente a través de la cual miramos y comprendemos el mundo.

En cuanto a la relación entre este concepto y la práctica docente, los autores nos hablan de diferentes tipos de profesores, según su *cosmovisión epistemológica* y las acciones educativas que se asocian a ella.

Sostienen que los profesores que tienen una *cosmovisión realista*, asumirían que existe un cuerpo de conocimientos objetivos al que se accede, a través de los expertos, por transmisión y reconstrucción.

Este conocimiento sería relativamente estable y compartido por expertos, como los propios profesores. Los docentes con esta

perspectiva serían activos; sus estudiantes tendrían un papel receptivo, centrado en la realización de actividades y ejercicios cuidadosamente planificados. Estos profesores tenderían a evaluar en función de la cantidad de objetivos o contenidos curriculares alcanzados y aceptarían bien que se aplicase a sus alumnos pruebas preparadas por expertos externos. Como expertos en el conocimiento, no considerarían útil apoyarse en los pares en el proceso de aprendizaje.

Desde la *cosmovisión relativista* se asume que cada aprendiz construye su propio y único conocimiento, por lo que éste sería subjetivo y altamente modificable. Desde esta perspectiva, los profesores tenderían a negar la superioridad de cualquier conocimiento, incluso el propio, por lo que su trabajo se centraría en crear ambientes en los que los estudiantes pudieran desarrollar su propio pensamiento. Su objetivo sería promover la autorregulación del estudiante, hasta que fuera capaz de aprender de forma autónoma. Para evaluar, desarrollarían criterios para cada estudiante y darían una función importante a la autoevaluación. Tampoco en este caso los pares serían particularmente relevantes.

Finalmente, desde la *cosmovisión contextualista* se acepta que los aprendices construyen su conocimiento colectivamente, en contextos de colaboración. Los profesores con esta perspectiva se convertirían en facilitadores, preocupados por el tipo de conocimiento construido, por el proceso de construcción y por la utilidad de ese conocimiento en los contextos de los alumnos. El conocimiento sería modificable en función de las necesidades de cada situación. Utilizarían sistemas de evaluación cooperativa que se aplicarían en actividades de aprendizaje y promoverían la interacción y el apoyo entre pares.

Podemos ver cómo la concepción, es decir, el sistema organizado de creencias, que el docente tenga acerca del conocimiento, puede influir sobre sus prácticas de enseñanza, el tipo de aprendizaje que promueve y el sistema de evaluación que aplica.

Para finalizar este apartado sobre el estudio de las creencias, recordaremos que los métodos de investigación más utilizados en su estudio han sido entrevistas en sus diferentes modalidades, abiertas, estructuradas y semiestructuradas y cuestionarios en los que se pide a los participantes que expresen su grado de acuerdo o su posición

ante ciertas proposiciones. Actualmente, se combinan estos cuestionarios con preguntas abiertas, para que puedan justificar las respuestas o con tareas de elección para poder inferir, a través de las respuestas y razonamientos, el tipo de creencias que se ponen en funcionamiento.

Por último, realizamos la síntesis de este apartado en el siguiente cuadro:

<b>Autores</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Métodos</b>
Moreno y Azcárate (2003)	Definición de concepción	Revisión de investigaciones
Pajares (1992)	Distinción entre concepciones y creencias Características de las creencias	Revisión de investigaciones
Remesal (2006)	Definición de creencia Organización de las creencias	Entrevistas Análisis de tareas
Hofer (2002)	Creencias epistemológicas	Escalas tipo Likert Entrevistas
Pecharromás (2003)	Creencias epistemológicas	Escalas tipo Likert Cuestionario de elección múltiple con justificación de respuesta Respuestas abiertas
Schraw y Olafson (2003)	Tipología del profesorado según su cosmovisión epistemológica: realista, relativista, contextualista	Entrevistas Análisis de tareas Observación

Cuadro 4. Creencias: Autores, aportaciones y métodos

## **4.- LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS**

Las investigaciones citadas hasta ahora sobre las creencias, asumen su carácter implícito pero no se adentran en él. Por esta razón dedicamos este apartado a las teorías implícitas, que han abordado este aspecto de las concepciones del profesorado de una forma más profunda.

Tratamos este enfoque con cierta extensión, porque consideramos que su relación con nuestro objetivo de investigación es más directa y nos puede proporcionar elementos sobre los que se puede fundamentar, en varios aspectos, nuestro trabajo.

Entendemos que el estudio de las concepciones de los profesores, desde el enfoque de las teorías implícitas, nos puede ayudar a comprender las actuaciones concretas de los docentes y las diferentes respuestas que se dan ante el cambio que, en estos momentos, viven los profesores universitarios, tal como refleja Pozo et al., (2006):

Es posible que nos enfrentemos a las demandas de cambio educativo movidos por la inercia de concepciones o creencias implícitas nunca articuladas en las que fuimos formados y que no podemos cambiar fácilmente. Enfrentados a las demandas de cambio -enfrentados a los alumnos y a sus nuevas formas de aprendizaje- vivimos en buena medida disociados entre lo que somos y lo que fuimos, entre lo que hacemos y lo que creemos, entre lo que sabemos y lo que sentimos y, en último extremo, entre nuestras ideas y nuestras acciones, que no siempre apuntan en la misma dirección, de forma que si queremos cambiar nuestras prácticas, nuestras formas de hacer, debemos necesariamente repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas. (pp. 11-12)

#### 4.1.- El concepto de teoría implícita

Uno de los antecedentes más sólidos y reconocidos de este concepto es la teoría de los *Constructos Personales* de Kelly (1955, 2001), quien interpreta que las personas construyen teorías a través de las inferencias que extraen de los hechos que observan. Pretenden con ello confirmar sus hipótesis sobre el mundo físico y social para interpretar y comprender la realidad.

Para Kelly, el constructo personal es una hipótesis que se elabora para entender la experiencia presente y prever hechos (construcción de teorías) y también para asegurar la exactitud de las previsiones previas después que los hechos han ocurrido, valorando así, y validando o invalidando su eficacia predictiva (evaluación de teorías). Su explicación sobre el principio de covariación, según el cual las personas atribuyen relaciones de causalidad entre el efecto y la causa con la que habitualmente covaría (Esquema de Causas Múltiples Suficientes y del Esquema de Causas Múltiples Necesarias), es considerado como un elemento crucial en las actuales conceptualizaciones de las teorías personales (Ben-Peretz, 2002; Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2009), como podemos comprobar en las definiciones de las teorías implícitas que presentamos a continuación.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p. 13) las definen como *representaciones mentales que forman parte del sistema del conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción*. Especificando un poco más Pozo (1996), nos dice:

Las teorías implícitas serían como redes ocultas de conocimiento, pensamientos clandestinos, según la terminología de Umberto Eco, que subyacerían a los modelos que utilizamos para interpretar el mundo, a las representaciones que activamos y de las que podemos llegar a tomar conciencia. (p. 233)

Vamos a detenernos en dos aspectos esenciales: por qué se consideran *teorías* o *redes de conocimiento* y su *carácter implícito* o *clandestino*.

Se consideran *teorías* en tanto que son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del

contexto. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad que tienen algún nivel de organización interna (Rodrigo et al. 1993; Pozo, 2001).

Están compuestas por conjuntos de ideas, más o menos integrados y consistentes, que nos permiten hacer predicciones y actuar en nuestro mundo y las elaboramos al hacer generalizaciones sobre nuestra actividad y experiencia (Claxton, 1990; Pozo 1996).

No son sólo representaciones conceptuales sino que incluyen también aspectos afectivos y procedimentales, ya que parten de lo vivido. Este aspecto es coherente con el funcionamiento habitual de la mente humana pues, como la psicología cognitiva ha demostrado, es más fácil acabar pensando en función de nuestras acciones que actuar de acuerdo con nuestras ideas (Pozo, 2006).

Son *implícitas* porque son representaciones que no requieren una toma de conciencia plena de sus contenidos o de sus fundamentos. Precisamente este carácter implícito contribuye a crear la ilusión de objetividad y realidad en la valoración que hacemos de nuestro conocimiento sobre la realidad (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

La cualidad de ser implícitas o explícitas no debiera entenderse como una dualidad claramente definida, sino como *un continuo*, pues estas teorías personales pueden contener elementos que para el sujeto son inaccesibles, junto a otros contenidos, fundamentos e implicaciones que puede explicar (Karmiloff-Smith, 1994). En esta misma línea de continuidad se sitúa Pozo (2001), quien se aparta de los modelos on/off, que parten de la ausencia o presencia total de una cualidad; este autor propone considerar la dualidad implícito-explícito, un lugar común en la psicología cognitiva, como un continuo de explicitación progresiva.

Según Rodrigo et al. (1993) tampoco hay que identificar implícito con no verbalizable. La expresión hace referencia, más bien, a lo difícil que puede resultar acceder a esas representaciones de las que el individuo no es consciente. El conocimiento implícito podría ser verbalizable en un momento dado y con unas condiciones propicias; es decir, se sitúa en el camino de hacerse explícito, un proceso que ya comenta Piaget (1973, p. 168) cuando describe las *teorías implícitas* de los niños sobre la representación del mundo: *Ordinariamente en el momento en que una creencia implícita comienza a quebrantarse es cuando se afirma conscientemente por primera vez.*

#### 4.2.- Características de las teorías implícitas

Recogemos de Pecharromás (2004), por su valor clarificador, el resumen que realiza de las características de las teorías implícitas:

- Su carácter fundamentalmente implícito, al que alude su nombre, que hace costoso identificarlas, dada la dificultad de acceder a los propios estados mentales.
- Su condición de representación. Se construyen para explicarse el mundo, situarse en él y promover o guiar las actuaciones. Las identificamos con la realidad, como señala Rodrigo et al. (1993), porque es más adaptativo pensar que las cosas son así, que tomar conciencia de las propias teorías implícitas, cuando se tiene que actuar con rapidez. Nos permiten describir y predecir lo que pasa a nuestro alrededor, para enfocar nuestras actuaciones en nuestro mundo (Claxton, 1990; Pozo, 1996).
- Su contaminación afectiva. Si estas creencias resumen, para nosotros, nuestro mundo y nuestro lugar en él, es razonable que no las vivamos como simples representaciones intelectuales. Son las realidades sobre las que cada uno se sostiene y por eso se siente la necesidad de mantenerlas.
- Cierta nivel de coherencia, por el que son denominadas teorías. Se distinguen de las teorías científicas explícitas, aunque no se opongan totalmente a ellas: *El hecho de que no constituyan siempre conocimientos racionalizados o elaborados conscientemente no significa que sean meras intuiciones inconexas. Por el contrario, está garantizado cierto nivel de coherencia interna basada en una cierta organización conceptual de los contenidos* (Rodrigo et al., 1993, p. 22). Como señala Claxton (1990), para llegar a ser útil no es imprescindible ser lógico: es preferible ser rápido y eficaz, aunque algo menos coherente, que muy coherente pero lento e ineficaz. Además el sujeto, en ocasiones, puede no ser consciente de sus incoherencias, por ese carácter implícito, por lo que no necesita cuestionarse su sistema de creencias.

- Poseen un cierto nivel de estabilidad (Claxton, 1990). Sólo así pueden servir para soportar la propia identidad y orientar la acción. Tal estabilidad se basa en varios factores:
  - Se construyen o adquieren de forma inconsciente y acrítica, lo que lleva a verlas como naturales, obvias e inevitables.
  - Nos comprometemos con ellas sin distinguir entre lo que contienen de verdad y de conjetura o interpretación.
  - Tienden a la simplificación, la sobre-generalización y el dogmatismo (Claxton, 1990). Esto nos lleva a expresar, esas imágenes personales del mundo, en términos de todo, nada, nunca, siempre.
  - Se establece una relación tan entrañable entre las concepciones implícitas, la realidad y la propia identidad, que se cargan de una gran fuerza emocional. Esto hace particularmente difícil cambiarlas si no se aplican estrategias enfocadas hacia ese aspecto emocional.
- Su estabilidad no les impide cambiar y adaptarse ante nuevas circunstancias; *es preciso que las teorías combinen una cierta sensibilidad ante las contingencias de la situación, que eventualmente determinen una modificación de la teoría, junto a una invarianza y estabilidad que evite un estado de transformación permanente* (Rodrigo et al., 1993, p. 24). En esos casos, la aplicación de heurísticos o reglas simplificadoras permite reconstruir y ampliar las representaciones implícitas (Pozo, 2001).
- Ejercen más influencia sobre unos aspectos que sobre otros (Claxton, 1990). Así podríamos distinguir entre *teoría sobreañadida* cuando su efecto se muestra más en lo que se dice que en lo que se hace y *teoría en acción*, cuando se manifiesta en la conducta.

Otras características (Limón y Carretero, 1996; Pozo, 2006) aluden a su carácter general o específico y a su origen:

- No tienen todas el mismo nivel de generalidad: con frecuencia son específicas de un dominio y su expresión depende de la tarea utilizada para identificarlas.
- Son inducidas, frecuentemente, por la forma en que se perciben las experiencias de la vida cotidiana.
- Son construcciones personales, aunque pueden tener su origen en experiencias compartidas, por lo que podemos encontrar un cierto grado de similitud entre las de varias personas.

Resumiendo y vinculando estas características con nuestro estudio, podemos destacar que las teorías implícitas tienen gran influencia en las acciones que llevamos a cabo, que son difíciles de explicitar y que su coherencia y estabilidad hacen también difícil su modificación. Su vinculación al contexto y a las experiencias reiteradas de la vida cotidiana provoca que, a pesar de su carácter individual o personal, puedan ser compartidas por un grupo social (en nuestro caso los profesores universitarios) lo que les puede proporcionar mayor consistencia y rigidez. Las exigencias de cada tarea o actuación, podrán activar diversas representaciones, en función de las teorías de dominio que se posean. Así, para un profesor, en su práctica docente, la selección de contenidos, la organización y el control del aula o la evaluación, pueden ser dominios diferentes, es decir, un conjunto de situaciones que no interpretan, necesariamente, de acuerdo con los mismos principios y supuestos.

#### **4.3.- La adquisición y construcción de las teorías implícitas**

Como hemos apuntado en el apartado anterior, la estabilidad de las teorías implícitas puede deberse al procedimiento de adquisición de este tipo de representaciones. Creemos importante detenernos en este aspecto porque puede ayudarnos a entender sus características y funcionamiento.

Según Reber (1993, citado por Pozo et al. 2006, p. 100), adquirimos la mayoría de estas representaciones a través de procesos de *aprendizaje implícito* o no consciente: *conocimiento que*

*tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere.* Se trata de un proceso de aprendizaje básico, común a muchos seres vivos, que pretende detectar finalidades en el ambiente mediante representaciones implícitas, con el fin de hacerlo más predecible y controlable.

Así, adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de forma no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas en las que se repiten ciertos patrones. Esto explica que:

Aunque un profesor no pueda explicitar o articular con claridad qué es para él la inteligencia o cómo hacer que sus alumnos le atiendan, tiene con certeza representaciones implícitas sobre la inteligencia o la atención que le permiten gestionar la clase y predecir la conducta de sus alumnos. Igualmente sus alumnos, que seguramente no tendrán una teoría elaborada sobre la evaluación, tienen representaciones implícitas muy arraigadas sobre cómo evalúan sus profesores y qué esperan de ellos en sus evaluaciones. (Pozo et al., 2006, p. 101)

Es decir, estas representaciones implícitas son en gran medida producto de la exposición reiterada a escenarios, regulados por principios también implícitos, que dan sentido a las actuaciones que ejecutamos.

Si, como estamos viendo, nuestras representaciones implícitas son el resultado de nuestra experiencia personal, no sólo están en nuestra mente racional, sino que las sentimos y vivimos en propia carne, porque están asociadas, desde su origen, a emociones y respuestas viscerales o corporales.

Este carácter *encarnado* es el que hace tan difícil distinguir entre conocimiento y creencia, como ya vimos en el apartado anterior. También nos puede ayudar a explicar, como veremos posteriormente, el peculiar funcionamiento cognitivo de las teorías implícitas.

Volviendo a la adquisición de las representaciones implícitas, decimos que son fruto de un aprendizaje no consciente, porque no se enseñan directamente ni se pretende elaborarlas de forma voluntaria; son producto de un aprendizaje a través de la acción, propia o vicaria, más que de la palabra.

Podemos aprender así, gracias a que compartimos pautas y regularidades dentro de una cultura. Esto permite que no nos veamos obligados a hacer explícitas nuestras representaciones implícitas pues todos, más o menos, hacemos lo mismo.

Sólo a veces, cuando una situación contradice nuestras representaciones, nos percatamos de algunas de las reglas de nuestra cultura. Este hecho puede ser muy relevante para nuestro trabajo pues, actualmente, nos encontramos en momentos en los que la cultura del aprendizaje y de la evaluación están cambiando, lo que puede provocar que nos veamos obligados a *ocuparnos* de nuestras representaciones implícitas, a explicitarlas y, si es necesario, cambiarlas.

#### **4.4.- Naturaleza y funcionamiento cognitivo de las teorías implícitas**

Las teorías implícitas suelen ser representaciones procedimentales, es decir, se refieren al *saber hacer* más que al *saber decir*, propio de las representaciones declarativas. Su naturaleza es fundamentalmente *pragmática*: su función es asegurar el éxito de las acciones, evitar problemas, predecir, etc., mientras que la función del conocimiento explícito, *epistémica*, es dar significado a nuestras acciones. Este saber práctico no siempre puede ser traducido a un saber explícito o declarativo porque, aunque las representaciones implícitas funcionen bien, no es fácil explicar cómo o porqué lo consiguen.

Pueden ser eficaces, útiles y verdaderas desde el punto de vista personal, ya que permiten hacer predicciones acertadas en situaciones cotidianas. Esto es así por su *naturaleza situada* o dependiente de contexto. Por ello funcionan eficazmente en ambientes repetitivos, rutinarios, cuando las condiciones de su aplicación permanecen constantes, pero presentan limitaciones cuando las situaciones cambian o ante problemas desconocidos.

En la actualidad, los profesores universitarios vivimos momentos de cambio que pueden hacer ineficaces teorías implícitas que hasta ahora habían funcionado. Sin embargo, intentar cambiarlas

no es una tarea fácil, precisamente por algunas de sus características cognitivas, como su *naturaleza concreta, encarnada y automática* (Pozo, 2001, 2003; Pecharromás, 2004).

En relación con su *naturaleza encarnada*, según hemos comentado, muchas representaciones implícitas poseen un alto contenido emocional. Son algo que sentimos, no solo algo que sabemos, lo cual les proporciona una sensación de realismo. Sin embargo, como explica Rubia (2000) en su libro "*El cerebro nos engaña*", las representaciones implícitas nos hacen creer que el mundo es como nuestro cerebro nos dice que es, olvidando que, más que un procesador de información, el cerebro es un *simulador* de realidades o mundos que damos por verdaderos, por reales.

Así, las representaciones implícitas sobre el aprendizaje, o la evaluación en nuestro caso, tienden a asumir una perspectiva de *realismo ingenuo* que choca con las concepciones constructivistas, núcleo de las teorías científicas actuales, que son profundamente contraintuitivas y difíciles de asumir.

Asociado a esta *naturaleza encarnada*, está el último rasgo funcional que vamos a comentar, su carácter automático o no controlado:

Nuestras creencias implícitas y las acciones que de ellas se derivan son algo que sucede o pasa en nosotros más que algo que nosotros hacemos o decidimos (...) Lo deciden por nosotros las representaciones implícitas arraigadas en nuestro cuerpo (...) que se activan de forma automática. (Pozo et al., 2006, pp. 109-110)

Esto que, a nivel de funcionamiento cognitivo, es muy eficaz porque asegura respuestas rápidas, estereotipadas y sin apenas consumo de recursos cognitivos, puede explicar por qué, en ocasiones, hay una gran distancia entre el conocimiento explícito y las acciones que realizamos, o lo difícil que resulta aplicar teorías a prácticas concretas.

Aunque sea relativamente fácil tomar conciencia de lo que hacemos y explicarlo, explicitar por qué lo hacemos, o por qué no hacemos lo que pensamos, puede ser mucho más difícil.

En relación con nuestro objeto de estudio, las diferentes teorías implícitas que subyacen a la acción docente, pueden promover distintas actuaciones pragmáticas, situadas, encarnadas y automáticas. Por ello nos parece necesario revisar, brevemente, las

principales teorías implícitas sobre el aprendizaje que pueden estar en las mentes de los profesores y su vinculación con las diversas prácticas evaluadoras.

#### **4.5.- Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y su repercusión sobre la evaluación**

Estas teorías tratan de explicar cómo las representaciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, influyen en la forma en que explican, valoran y juzgan las situaciones de aprendizaje. Por esta razón, afectan a las prácticas que emplean para enseñar contenidos específicos en contextos particulares.

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje son *constructos organizadores* que ayudan a ver cómo se articulan entre sí las ideas sobre las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje (Pozo, 1996, 2006). Nos apoyaremos en este autor para describir las diferentes teorías implícitas relacionadas con el aprendizaje, tratando de ver cómo repercuten sobre las concepciones, las actuaciones educativas y la evaluación.

##### **4.5.1.- La teoría directa**

Se puede decir que es la teoría más básica que, en su versión extrema, se centra casi exclusivamente en los resultados o productos del aprendizaje, sin relacionarlos con el contexto, ni con las actividades que debe realizar el alumno para aprender.

Desde esta teoría se considera que la simple exposición al contenido que hay que aprender garantiza el resultado, entendido como la reproducción fiel de la información presentada.

Creemos que pocos profesores parten de esta concepción tan mecánica del aprendizaje; sin embargo, parece ser más común una versión más elaborada de la teoría directa en la cual los resultados se vinculan a unas condiciones que, cuando se cumplen, garantizan el aprendizaje mientras que, si no están presentes, lo obstaculizan.

Estos profesores creen que la reproducción fiel de los contenidos enseñados, es la mejor prueba de aprendizaje. Para ellos, los resultados del aprendizaje, declarativos o procedimentales, son claramente identificables; son logros que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender y, al final se saben o no, sin posiciones intermedias. Desde esta perspectiva, el sistema de evaluación más coherente y útil para recoger la información sobre los aprendizajes conseguidos, sería el examen de contenidos.

Esta forma de ver el aprendizaje recuerda a las teorías conductistas más ingenuas que consideraban que, si se daban unas condiciones básicas en el aprendiz y en el profesor, el aprendizaje irremediamente tendría lugar y produciría unos resultados iguales en todos, que reflejarían, claramente, el contenido de aprendizaje.

#### **4.5.2.- La teoría interpretativa**

Aunque no supone una ruptura total con la anterior, ya que comparte con ella algunos supuestos, contiene elementos diferenciadores. Desde esta teoría se concibe que, si bien algunas condiciones son necesarias para el aprendizaje, no bastan para explicarlo, porque la clave de un buen aprendizaje es la actividad mental del alumno. Por lo tanto, se hace preciso conocer qué procesos o recursos cognitivos pone en juego el estudiante para aprender.

Se tratará entonces de intervenir sobre dos tipos de procesos: por una parte, sobre los que se encargan de generar, conectar, ampliar y corregir las representaciones internas del aprendiz, por medio de actividades en las que se le pide que descubra, recuerde, relacione o descarte las nuevas informaciones y, por otra, actuar sobre los procesos que regulan las prácticas del alumno como proponerse metas, evaluar los resultados, ajustar la ejecución, etc.

Curiosamente, si bien la visión del aprendizaje se desplaza hacia la actividad mental del alumno, los resultados se conciben de forma similar a la de la teoría directa, aunque con algunos matices. Así, en algunas ocasiones, se describen los productos de aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos, pero se contempla también si aumenta la complejidad del conocimiento y se refina el uso de los procesos mentales. Pero, en definitiva, el aprendizaje debe

producir una aproximación cada vez más fiel, precisa y completa de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido, tal como lo interpreta el profesor. De tal forma que se seguirán evaluando los *aprendizajes literales*, mediante pruebas que nos demuestren su consecución. Como vemos, la evaluación no cambia a pesar de modificarse la teoría.

Parece ser que esta forma de entender el aprendizaje es la que predomina en alumnos y profesores, al menos en las sociedades occidentales contemporáneas donde se han realizado estos estudios (Chi, Slotta y Leeuw, 1994; Samuelowicz y Bain, 2001, 2002; Pozo, 2006; Pintor, 2005; Gargallo, 2008). Es decir, la mayoría cree que los tres componentes básicos del aprendizaje se articulan de una forma lineal y unidireccional: las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del estudiante y éstos provocan unos resultados (de ahí que se diga: este alumno *sí* sabe estudiar). Esta cadena lineal también puede formar bucles, puesto que los resultados de aprendizaje pasan a ser nuevos conocimientos que se convierten en las condiciones iniciales para nuevos aprendizajes.

La teoría descrita, como podemos observar, se apoya en postulados del procesamiento de la información, pues se asume la necesidad de procesos intermedios entre la entrada de la información y las representaciones internas. Sin embargo, sigue vigente la concepción de que el *buen aprendizaje* debe reflejar la realidad de forma exacta. Esta forma de entender el resultado del aprendizaje no parece demasiado coherente con la teoría que la sustenta: como hemos visto, los complejos procesos mentales que necesitamos para asimilar el conocimiento, pueden distorsionar e incluso impedir esa copia exacta de la realidad: el cerebro nos engaña.

#### **4.5.3.- La teoría constructiva**

El aprendizaje, según esta teoría *implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender* (Pozo et al., 2006, p. 124). Es decir, no sólo se considera que son necesarios los procesos mentales para aprender, sino que se les atribuye un papel transformador. En consecuencia, los resultados del aprendizaje ya no se conciben como

una reproducción fiel de los contenidos trabajados, sino como una redescrición de los mismos producida por la persona que aprende y cambia en ese proceso. Para conocer esos resultados hay que considerar los cambios que se han efectuado tanto a nivel representacional (los nuevos significados que el aprendiz asigna a los contenidos de aprendizaje) como a nivel personal (su influencia sobre las metas que se propone).

Aunque parece que ha habido un cambio respecto de la teoría interpretativa, nos parecen similares en la práctica. Entendemos que, para considerarse *constructivista*, no basta con pensar que los conocimientos previos influyen en el aprendizaje y aceptar como necesaria la actividad del alumno en la construcción de su conocimiento: habría que asumir que esos procesos son también productos de una construcción (Pérez-Echevarría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001).

Muchos profesores han incorporado el discurso constructivista a su personal teoría interpretativa, de forma que los conocimientos previos, la motivación y el desarrollo cognitivo del alumno explicarían porqué aprende o no aprende, serían requisitos del aprendizaje. Para estos profesores, sin actividad del alumno no hay aprendizaje, pero el resultado sigue teniendo un carácter reproductivo. Desde esta perspectiva, el cambio se ha centrado en modificar la forma de enseñar para promover la actividad del alumno, pero no la forma de evaluar, pues permanece la creencia de que la manera de medir el aprendizaje es comparar lo que el alumno sabe con *lo que tendría que saber* y eso lo deciden los profesores en función de lo que han impartido.

Esta realidad puede explicar el éxito teórico del constructivismo (la mayoría de las teorías científicas sobre el aprendizaje asumen una posición constructivista), pero también su fracaso relativo cuando se traslada al aula.

Asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma situación de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de verdad, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también de la persona que aprende, supone un cambio conceptual o representacional del aprendizaje que, en nuestra opinión, está todavía lejos de conseguirse.

Creemos que una de las razones por las que no se aceptan fácilmente las consecuencias de la posición constructivista que hemos descrito, es la incertidumbre que puede surgir en los profesores al no saber cómo evaluar con rigor y justicia estos conocimientos y transformaciones tan diversos. Y la incertidumbre tiende a generar inestabilidad y resistencias. En consecuencia los docentes pueden ser cada día más innovadores y activos en metodologías de enseñanza, pero seguir evaluando igual que antes de *ser constructivistas*.

#### **4.5.4.- La visión posmoderna**

Aunque todavía no es aceptada como una teoría, hemos decidido mencionarla porque puede representar a algunas de las nuevas tendencias culturales y filosóficas que ofrecen alternativas al sistema de educación actual.

Algunos autores la consideran una versión del constructivismo porque ambas comparten la creencia de que el conocimiento no es un espejo de la realidad sino una reconstrucción en la que pueden existir distintos grados de adecuación. Pero la visión posmoderna va más allá, al asumir una posición relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, ya que todas ellas responderían a criterios situacionales. Así, las actividades de enseñanza estarían configuradas más por el alumno y sus circunstancias que por el contenido de aprendizaje.

Es lógico pensar que son escasos los profesores que participan de esta concepción del aprendizaje, pero podemos encontrar algunos, cuyo objetivo fundamental parece ser el desarrollo de los procesos psicológicos más que el cambio conceptual. En ocasiones oímos a profesores decir que *lo único que quieren de sus alumnos es que aprendan a pensar*. Si esto fuera realmente cierto, podríamos decir que están dentro de esta concepción pero, en muchas ocasiones, lo que pretenden es que aprendan a pensar... como ellos piensan. En ese caso, seguiríamos cerca de la teoría interpretativa.

Finalizamos este apartado mencionando que los métodos de investigación que se han empleado para conocer las teorías implícitas, en su vertiente teórica y en su repercusión sobre la práctica docente, son bastante complejos y diversos. Su carácter

implícito no permite que su estudio se aborde, únicamente, mediante entrevistas o cuestionarios directos, sino que además son necesarios métodos indirectos como tareas de clasificación o solución de problemas para poderlas inferir. La mayoría de los autores están de acuerdo en que es vital, para el avance de estos estudios, la convergencia de métodos que, bajo distintas perspectivas, nos ayuden a entender y comprender los principios que guían nuestra forma de afrontar y de interpretar las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Como en los apartados anteriores tratamos de sintetizar el apartado en el siguiente cuadro:

<b>Autores</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Métodos</b>
Kelly (1955)	Teoría de los constructos personales	Técnica de Rejilla
Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)	Definición de teorías implícitas (T.I.)	Cuestionarios
Claxton (1990, 2002)	Características de las T.I.	Diarios Cuestionarios
Pozo et al. (1996,2001,2003,2006)	Definición y naturaleza de las T.I. Tipos de enseñanza y su repercusión en la evaluación	Cuestionarios Tareas específicas de aprendizaje Pensamiento en voz alta

Cuadro 5. Teorías Implícitas: Autores, aportaciones y métodos

## **5.- EL ENFOQUE FENOMENOGRÁFICO EN EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES**

Las visiones anteriores tratan de describir las representaciones mentales que las personas poseen sobre la realidad, su adquisición, naturaleza, desarrollo y cambio. El enfoque fenomenográfico, sin embargo, analiza las vivencias y experiencias de docentes y estudiantes y su forma de interpretarlas, para entender lo que ocurre en las aulas. Intenta explicar los comportamientos que unos y otros realizan, en función de cómo perciben, conciben, interpretan y sienten las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Se basa en el supuesto de que cada persona experimenta los fenómenos que vive de forma cualitativamente diferente; por ello, esta perspectiva se centra, fundamentalmente, en la descripción y categorización de estas diferencias para abstraer, de tales descripciones y categorías, las concepciones subyacentes.

Es probable que así sólo se lleguen a conocer elementos más superficiales y más fáciles de explicitar que las creencias implícitas, pero también nos pueden proporcionar una visión que, hasta ahora, no se había tratado en profundidad: la relación entre las actuaciones de los profesores, derivadas de su enfoque de enseñanza, y las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para responder a las demandas de los docentes; una relación que afecta directamente a la calidad final del aprendizaje.

La investigación sobre las concepciones del aprendizaje y la enseñanza desde este enfoque se ha retomado con gran fuerza en los últimos años. Surge del trabajo emblemático de Marton y Säljö (1976 a,b) quienes identificaron cinco concepciones del aprendizaje: incremento de conocimiento, memorización, aplicación de datos y procedimientos a la práctica, comprensión del significado y reinterpretación o visión diferente de las cosas. En sus

investigaciones con estudiantes universitarios, Marton, Dall'Alba y Beaty (1993) encontraron, además, una sexta categoría que concibe el aprendizaje como cambio o desarrollo personal.

Podríamos vincular estas concepciones con las teorías implícitas sobre el aprendizaje que vimos en el apartado anterior; así, las dos primeras se pueden identificar con la teoría directa, las dos siguientes con la teoría interpretativa y las dos últimas con la teoría constructiva.

Esta categorización ha dado lugar a un nuevo término para referirse a las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje: *enfoques de aprendizaje*, que son, en los últimos años, objeto preferente de estudio para muchos investigadores (Entwistle, 1992; Cano y Justicia, 1993, 1996; Hernández-Pina, 1993; Biggs, 1999, Biggs, Kember y Leung, 2001, Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás y Maquillón, 2002).

Los resultados de sus trabajos parecen demostrar la existencia de dos enfoques de aprendizaje: uno más *superficial*, cuantitativo y reproductivo y otro más *profundo*, cualitativo y transformador o constructivo. Ambos serían los extremos de un continuo y, para situarse en él, la clave estaría en la importancia que cada alumno asigna a la memorización y a la comprensión.

Posteriormente Biggs, Kember y Leung (2001) proponen un tercer enfoque, *de alto rendimiento*; los alumnos que interpretan así el aprendizaje buscan ser brillantes académicamente, para lo cual organizan su trabajo en función de la tarea que se les proponga; curiosamente, sus estrategias predominantes son superficiales, lo que da lugar a una comprensión limitada.

Actualmente, las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje en la universidad tienden a reunir tres tipos de factores: afectivos, como la motivación o el efecto de la ansiedad; cognitivos, como la forma de procesar la información, las ideas implícitas o el empleo de estrategias; y contextuales, como los derivados de la metodología de enseñanza y las demandas que de ella se derivan.

Centrándonos en este último aspecto, Biggs y Moore (1993) describen diferentes *enfoques de enseñanza*, derivados de las concepciones de los docentes sobre conocimiento y aprendizaje, que conducen a distintas acciones docentes y prácticas de evaluación;

éstas, a su vez, repercuten en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad del conocimiento obtenido.

### **5.1.- Enfoque de enseñanza cuantitativo**

Identifica aprender con retener cantidades definidas de información declarativa y procedimental. El profesor, en este caso, deberá saber la materia y saber comunicarla, mientras la obligación del alumno será saber retener y reproducir esa información. La evaluación será reproductiva, a todo lo que se pregunta se le asociará un valor numérico similar, sin considerar su importancia relativa. La materia se supera finalmente por acumulación de respuestas válidas. Como podemos observar coincide con la *teoría directa* de aprendizaje propuesta por Pozo et al., (2006).

### **5.2.- Enfoque de enseñanza estratégico o institucional**

Se deriva del cognitivismo, de las innovaciones didácticas que ha producido y de los sistemas de evaluación institucional sobre los resultados de la educación. En este caso, el profesor domina la materia y los recursos didácticos correspondientes, se adapta al alumnado y se ajusta a las normas sobre docencia y evaluación que el sistema propone como correctas. La evaluación, dirigida a la acreditación, es predominantemente reproductiva, ya que la promoción del uso de estrategias está dirigida a asimilar mejor la información y no son objeto de valoración. En este caso la *teoría interpretativa* de aprendizaje estaría en la base de este enfoque.

### **5.3.- Enfoque cualitativo**

Busca la implicación del alumno para que comprenda y construya una concepción del mundo o un marco que le ayude a entenderlo. El profesor ayuda al alumno a relacionar lo que estudia con lo que sabe y con lo que dicen otras materias. A través de la

presentación de conocimientos, interacciones directas, aplicaciones de lo que se enseña y de lo aprendido, se pretende que el alumno, además de realizar la construcción indicada, se forme en actitudes y valores. La evaluación correspondiente a este enfoque es evolutiva, es decir, se valoran los cambios estructurales del conocimiento del alumno y holística, ya que trata de ver los cambios internos en comprensión, no la acumulación de datos. Por lo que su vinculación con la *teoría constructiva del aprendizaje*, parece evidente.

Las diferencias prácticas entre los enfoques de enseñanza pueden verse con mayor claridad en la clasificación de Trigwell, Prosser y Taylor (1994, 1996). Estos autores establecen cinco enfoques en función del objetivo prioritario de las estrategias docentes utilizadas. Así, definen dos enfoques de enseñanza centrados en el trabajo del profesor; en el primero, el docente busca la mejor forma de transmitir al alumno la información; el segundo se refiere al profesor que actúa estratégicamente, para que el alumno adquiera los conceptos que el profesor considera imprescindibles. En el tercer enfoque, intermedio, el profesor interactúa con el alumno para que adquiera los conceptos seleccionados. Finalmente, hay dos enfoques de enseñanza en los que el acento se pone en el trabajo del alumno; en el primero, se pretende ayudar al alumno a desarrollar sus propios conocimientos; en el último, lo que se busca es que el alumno cambie sus ideas personales a través de actividades que le obliguen a contrastarlas con las que propone la ciencia.

Profundizando en este sentido, otra *tipología de modelos docentes* surge de las investigaciones sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan (Dall'Alba, 1991; Martin y Ramsden, 1992; Kember y Gow, 1994; Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001, 2002). Estos autores proponen dos grandes modelos: el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje, términos empleados, de forma general, en las directrices del EEES. El primero se caracterizaría por ser tradicional, centrado en un profesor que se dedica a exponer y transmitir información, mientras el segundo, constructivista, se centra en facilitar el aprendizaje del alumno. También en este caso, ambos serían los extremos de un continuo en el que cabrían categorías intermedias que podríamos identificar, por sus características, con las ya citadas en apartados anteriores: directa y constructiva, según Pozo (2006) o

las de enfoque de enseñanza cuantitativo y cualitativo de Biggs y Moore (1993).

Samuelowicz y Bain (2002), comprueban que estos modelos de enseñanza están vinculados a dos grandes orientaciones en la evaluación: la que pone el énfasis en la reproducción del conocimiento y la que lo hace en su construcción o transformación.

Siguiendo esta línea de investigación, de gran relevancia para nuestro trabajo, Gargallo, Sánchez Peris, Ros y Ferreras, (2010, p. 2) realizan un estudio descriptivo-exploratorio, como ellos mismos definen, cuyos objetivos son *delimitar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios y analizar la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan al buen profesor*. Para recoger la información sobre los estilos docentes y de evaluación elaboran el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios que aplican a 323 profesores y obtienen cuatro tipologías o estilos:

El primero, centrado en el aprendizaje, con una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y con habilidades docentes y de evaluación; el segundo, más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, con una concepción más tradicional, y con algunas habilidades de docencia y evaluación; el tercero centrado en el aprendizaje y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo; y el cuarto, más centrado en la enseñanza que el segundo y con menos habilidades docentes y de evaluación que aquél. (p. 4)

Estas son las características que, según estos autores, tienen los profesores de los grupos extremos:

En el grupo 1 el conocimiento se entiende como construcción conjunta, para la que se cuenta con la ayuda del profesor y de los iguales, se utilizan metodologías de enseñanza variadas y complementarias, se promueve la participación del estudiante al que se da un papel activo, se fomenta la autoevaluación de los alumnos; la evaluación se interpreta como una oportunidad de aprendizaje, se utilizan procedimientos de evaluación formativos, se usa la tutoría de modo planificado, las nuevas tecnologías se utilizan para promover la interacción y el trabajo cooperativo, y se dispone de habilidades docentes: planificación, información a los estudiantes, buena presentación de los contenidos, se fijan los objetivos y criterios de evaluación, se realiza una evaluación inicial y se utilizan procedimientos de evaluación continua y formativa.

En el grupo 4 se entiende que los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y los profesores los enseñan a los alumnos. Se pone énfasis en la transmisión de conocimientos, en el uso de la explicación y de la lección magistral. La metodología expositiva es la que más se usa, otorgando a los alumnos un papel poco activo en clase. La evaluación se interpreta como valoración de resultados, se usa para calificar a los alumnos y se realiza mediante el examen. Se busca la reproducción de los conocimientos y no se utilizan procedimientos de evaluación formativa. No se diseña un plan para la tutoría. Tampoco se utilizan las TIC para promover la participación de los alumnos. Por último se dispone de menos habilidades docentes: aunque se planifique e informe a los estudiantes, las habilidades para 'orquestrar' la dinámica del aula son menores y se apoyan básicamente en la lección magistral. No se realiza una evaluación inicial ni evaluación continua y formativa, como ya se ha reflejado antes. (Gargallo et al., 2010, pp. 4-5)

Nos llama la atención la asociación que los autores establecen entre habilidades docentes y de evaluación. Consideran que la habilidad de evaluar depende de la existencia, o no, de criterios de evaluación que se exponen a los alumnos y de la utilización, o no, de sistemas de evaluación inicial, continua y formativa. Pero, lo que ha sido más revelador para nosotros, es que los grupos segundo y tercero, a pesar de diferir en su concepción o modelo de enseñanza, coinciden con el cuarto en aplicar sistemas de evaluación tradicionales.

Nuevamente, parece que hay más resistencia al cambio de las prácticas de evaluación que a modificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto puede provocar alguna incoherencia entre lo que se hace para promover el aprendizaje y la forma de evaluarlo. Cuando esto sucede, se intenta justificar la discordancia, citando los sentimientos de inseguridad y de falta de control que pueden aparecer, al aplicar sistemas de evaluación más coherentes con concepciones complejas sobre el aprendizaje. En su lugar, se utilizan procedimientos que dan confianza, sensación de certeza y realismo; es decir, se vuelve a recurrir a determinadas creencias y teorías implícitas que, sólo entonces, comienzan a emerger, a explicitarse y que, por lo tanto, se pueden empezar a estudiar.

Por otra parte, volvemos a ver cómo los enfoques de enseñanza y aprendizaje más evolucionados resaltan la importancia de la actividad reflexiva y constructiva del alumno. Parece, sin embargo, que ésta sólo se produce cuando el alumno estima que, para realizar las actividades que se le proponen, no le será útil

emplear soluciones reproductivas. Esto sucederá cuando sus profesores actúen desde una concepción del aprendizaje realmente constructiva, que les lleve a promover unas condiciones contextuales que ayuden al alumno a compartir una visión compleja sobre el conocimiento y el aprendizaje. Como explican Hernández-Pina, et al., (2002):

Este marco interpretativo y contextual centra su atención en la necesidad de que el modelo de enseñanza-aprendizaje que se proponga tenga en cuenta los factores individuales del profesor y del alumno y los factores del contexto que promueven unas determinadas concepciones que a su vez influirán en los enfoques de enseñanza y aprendizaje mantenidos por profesores y alumnos. (p. 291)

Al estudiar los factores individuales de los profesores, Pintor y Vizcarro, (2005) han observado una cierta consistencia entre cómo perciben su propia forma de aprender y el modo en que conciben la enseñanza. En su investigación describen tres tipos de concepciones en los profesores: la perspectiva empirista-conductual, la orientación cognitivo-constructivista y el enfoque situado-histórico.

No nos detendremos en las dos primeras, pues tienen muchas similitudes con las propuestas que hemos visto anteriormente: cosmovisiones epistemológicas de Schraw y Olafson (2003), teorías implícitas de enseñanza de Pozo (2006), enfoques de enseñanza de Biggs (1993), enfoques centrados en el trabajo del profesor o del alumno de Trigwell, Prosser y Taylor (1996), enfoques centrados en la enseñanza o en el aprendizaje de Samuelowicz y Bain (2001).

Sin embargo, vamos a comentar, brevemente, el enfoque situado-histórico pues hace referencia al giro que actualmente está llevando a cabo la psicología del aprendizaje hacia el "socioconstructivismo". Este enfoque considera que:

El conocimiento se halla distribuido socialmente y cambia dialécticamente por contrastes entre las ideas y las situaciones históricas, por los cambios de los instrumentos materiales y condiciones; entre las poliédricas perspectivas de las disciplinas que estudian los mismos y, a la vez, cambiantes objetos de conocimiento; y por supuesto, se constituye por la mediación de los iguales como mentores. Es en la comunidad concreta de aprendizaje o de investigación donde se establece el alcance de los significados. (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 630)

Estos autores, constatan la existencia de dos subcategorías dentro de esta concepción: En la primera, los profesores consideran

que, para aprender, lo más relevante es la relación humana, la acción-interacción con el grupo (colegas, alumnos), en contextos formales e informales (clases, departamentos, congresos) donde no sólo se matizan y cambian conceptos y relaciones cognitivas, sino que también se producen cambios personales. La segunda subcategoría, se caracteriza por el *multiperspectivismo dialéctico y relativista*: al contrastar los conceptos desde distintas disciplinas, se modifican los conocimientos, se hacen interdisciplinarios, se transfieren a situaciones y entornos diversos, todo lo cual aumenta el carácter crítico, relativista y reflexivo del profesor.

Pero, según ellos, las concepciones *no son permanentes ni monolíticas, sino que parecen activarse en función de los contextos y tareas* (p. 631). Es decir, pueden coexistir diferentes concepciones en un mismo profesor, en función de las diversas prácticas docentes: metodología, evaluación, etc. Parece que el efecto práctico de una concepción puede depender de la situación en que se aplica. Esto no sucede sólo desde un punto de vista individual, cuando el profesor decide una determinada actuación: los contextos sociales de aprendizaje tienden a facilitar determinados tipos de decisiones. Así, las concepciones más o menos abstractas se amoldan a la realidad de los contextos, sus demandas y circunstancias. Por ello, como recuerda Moore (2002), es difícil pertenecer a una sola categoría dentro de las diferentes tipologías que hemos ido viendo a lo largo del capítulo:

Las personas son demasiado complejas como para ser enclavadas en teorías y categorías. Teorías y categorías sólo iluminan ciertos aspectos de las personas... etiquetar a los estudiantes (en nuestro caso a los profesores) y así contribuir a su desarrollo, entonces les deshumanizamos a ellos y a nosotros mismos. (p. 26)

Por otra parte, parece claro que asegurar la congruencia entre los enfoques de enseñanza, las demandas de aprendizaje y los sistemas de evaluación, contribuye a mejorar el rendimiento. Sin embargo, esto puede ser difícil de conseguir, entre otras cosas, porque el enfoque del profesor, lógicamente más evolucionado, puede ser muy diferente del que guía al alumno. Esto puede producir fricciones o incluso efectos contrarios a los esperados al planificar las actividades de aprendizaje. Al parecer, la conjunción es más factible cuando profesores y alumnos conocen sus respectivos enfoques y representaciones mentales sobre lo que entienden por enseñar,

aprender y evaluar pero, para conseguir este nivel de conocimiento mutuo, sería preciso hacerlas explícitas.

Conocer (nuestras concepciones) puede ser básico para mejorar nuestro desarrollo personal y profesional, tomar conciencia de posibles contradicciones que desvirtúan las prácticas docentes, llenas, en tantas ocasiones, de cómodas rutinas que nos defienden de la presión de los estudiantes e incluso de nosotros mismos. (Pintor y Vizcarro, 2005. p. 624)

Concluimos este apartado, haciendo referencia a la metodología más empleada por el enfoque fenomenográfico para alcanzar su objetivo: indagar los modos en que las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación son experimentadas e interpretadas por sus agentes, cuya síntesis exponemos en el siguiente cuadro:

<b>Autores</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Métodos</b>
Marton y Säljo (1976 a,b)	Enfoques de aprendizaje	Autoinformes Cuestionarios
Biggs y Moore (1993)	Enfoques de enseñanza	Cuestionarios Estudios de casos Entrevistas
Trigwell, Prosser y Taylor (1994, 1996)	Enfoques de estrategias de enseñanza	Entrevistas Autoinformes Cuestionarios Observación
Samuelowicz y Bain (1992, 2002)	Tipología de modelos docentes y su relación con la evaluación	Entrevistas Cuestionarios Observación
Gargallo, Sánchez Peris, Ros y Ferreras (2010)	Estilos docentes y evaluación	Cuestionario
Pintor y Vizcarro (2005)	Concepción socioconstructivista de la enseñanza	Entrevistas Cuestionarios

Cuadro 6. Fenomenografía: Autores, aportaciones y métodos

Como podemos observar, en la mayoría de los casos, se realizan entrevistas semiestructuradas para recoger las descripciones

que las personas entrevistadas ofrecen, ante preguntas abiertas sobre el fenómeno estudiado. A partir de las respuestas verbales recogidas, se seleccionan los enunciados que parecen de interés, se agrupan o categorizan en función de sus semejanzas y diferencias, para abstraer las diferentes concepciones. Es una metodología predominante inductiva e interpretativa, que en opinión de Pérez, Mateos, Scheuer, y Martín, (2006):

Es muy probable que, en estas condiciones, las respuestas que dan los sujetos estén condicionadas por la demanda de situación de examen. (...) Se estaría accediendo a los niveles más superficiales y fáciles de explicitar, constituidos por las interpretaciones que las personas elaboramos en respuesta a demandas específicas, pero no a los niveles más profundos de las representaciones que restringen y dan sentido a nuestra manera de interpretar las diferentes situaciones. (p. 76)

A pesar de ello, consideramos que este tipo de estudios son necesarios en un primer acercamiento a las situaciones que queremos abordar, pues nos permiten explorar la realidad que viven las personas directamente implicadas en dichas situaciones. Todo ello nos puede aportar una mayor comprensión del fenómeno estudiado para, posteriormente y mediante otros métodos, profundizar en su investigación. En palabras de Vélez (2003):

La comprensión de las acciones estratégicas remite a las integraciones narrativas de las experiencias y los conceptos. Las narraciones permiten hacer explícitas las propias concepciones y experiencias, articulándolas en relatos que las dan sentido por la participación intencional del agente que redescubre sus representaciones. (p. 220)

**CAPÍTULO 2**  
**EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS**  
**APRENDIZAJES**



## INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación abarca un conjunto complejo de fenómenos, que se adapta a los cambios sociales y académicos asumiendo nuevas funciones. Este proceso de adaptación produce cambios conceptuales y metodológicos que pueden provocar incertidumbre entre quienes deben ejercerla o se acercan a su estudio como señala Latas (2004):

Aproximarse al conocimiento y a la práctica de la evaluación en el ámbito educativo supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y confrontaciones que se dan en la educación. Ello le da a la evaluación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en su dimensión teórica y práctica, en terrenos resbaladizos y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social. (p. 165)

Hoy disponemos de un notable conjunto de conocimientos teóricos y aplicados sobre evaluación, como se puede ver en las revisiones que, Castillo y Cabrerizo (2000), Mateo (2000), Rodríguez-Neira (2000), Ibar (2002) y Álvarez-Valdivia (2008), entre otros. Su estudio nos lleva a hacer dos puntualizaciones que afectan al desarrollo de este capítulo.

La primera se refiere a la distinción entre evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes, dos conceptos bien diferenciados, especialmente en los países de habla inglesa. Si bien es cierto que cualquier componente de los procesos educativos (objetivos, programas, material didáctico, alumnos, profesores, organización académica, etc.) es susceptible de ser evaluado, los procedimientos y fines de la evaluación de los aprendizajes son específicos y peculiares, de tal forma que en inglés se emplean dos términos diferentes para referirse a cada uno de ellos: *evaluation* dirigida a valorar los procesos educativos y *assessment*, que trata de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Nuestro estudio se

centra en ésta última que, a falta de un término específico en nuestro idioma, denominaremos generalmente evaluación.

En segundo lugar queremos destacar la importancia y complejidad de esta imprescindible función docente, pues como dice Casanova (2002), evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible. Ese doble carácter hace más difícil el estudio de las razones personales que inducen a los docentes a aplicarla de una forma concreta y explica porqué cuesta tanto su modificación. Consideramos que cualquier intento de reforma educativa resulta poco eficaz si no va acompañado de una reforma explícita de las formas de evaluación; así la evaluación puede convertirse en el motor del cambio pero también su mayor impedimento (Barberá, 2003, Remesal, 2006). Incidiendo en este aspecto Boud (2006), expone que la evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación en el proceso de aprendizaje universitario, ya que determina lo que los estudiantes realizan y cómo lo realizan durante la actividad académica. En estos momentos estamos ante un intento de cambio profundo en la universidad, pero compartimos con Bordás y Cabrera (2001) la preocupación por la dificultad del cambio en las prácticas de evaluación:

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno detectamos que las innovaciones, han llegado con más facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos que en el ámbito de la evaluación. Así podemos hallar en las aulas de centros educativos y de formación estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud?. (p. 2)

Consideramos que estos avances apuntan hacia una dirección muy concreta: el valor de la evaluación como recurso para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y el perfeccionamiento de la actividad docente. Es esta visión de la evaluación la que va a guiar este capítulo.

Por ello, partiremos de una breve revisión de los conocimientos sobre evaluación en el ámbito universitario, destacando el papel formativo que puede llegar a desempeñar, para situarnos más adelante en el contexto actual y analizar las posibilidades de ese cambio necesario que, como hemos explicado en el capítulo anterior, parece estar fuertemente vinculado a la modificación de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En esencia la evaluación está relacionada con la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como con la concepción sobre el proceso de aprendizaje que los docentes poseen. (Ibarra y Rodríguez, 2010, p. 5)

## **1.- LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO CONOCIMIENTO APLICADO**

Ya han pasado más de cuatro décadas desde que Cardinel (1968), escribiera:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la enseñanza. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (citado por Córdoba, 2006, p. 1).

Desde entonces, han sido numerosas las investigaciones y publicaciones que, sobre este tema, se han realizado. Creemos que puede ser ilustrativo ver la evolución del concepto de evaluación y de las prácticas evaluativas. Aunque no nos detendremos en ella, nos gustaría señalar la ambigüedad y la diversidad terminológica relacionadas con el fenómeno de la evaluación. Compartimos la posición de Remesal (2006) cuando dice que:

El lenguaje es cultura, y, en consecuencia el modo en que el lenguaje se usa refleja en gran medida la comprensión que un

grupo social tiene de un fenómeno o concepto. De acuerdo con esta idea, se pueden avanzar diferencias en las prácticas evaluativas y las formas de entender la evaluación a través de las diferencias en el uso diario de los vocablos. (p. 24)

La diversidad de términos para referirse a la evaluación de los aprendizajes, es muy amplia: indicadores, calificaciones, estimaciones, apreciaciones, exámenes, decisiones, juicios, mediciones, valoraciones, etc. y pueden provocar cierto desconcierto y desánimo entre los docentes como ya exponía Álvarez-Méndez (2003):

Es fácil encontrarse con textos que van matizando sucesivamente el concepto de evaluación, implicando en lo que aparentemente es una simple adjetivación, funciones y formas de evaluación muy dispares. (...) muchos términos superponen significados, otros los confunden, otros los intercambian, en otros a los mismos términos se les asignan funciones y fines diferentes haciéndoles irreconocibles (...) la paradoja es que el profesor que debe "resolver" la evaluación contempla abrumado este desconcierto terminológico como espectador de su propio espectáculo sobre un escenario en el que él actúa". (p. 316)

Entendemos que la imprecisión conceptual que caracteriza a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos puede ser una consecuencia lógica derivada de su propia complejidad y su evolución histórica. Sin embargo, cuando se analiza su diversidad, no es difícil encontrar algunos contenidos comunes, como indican Castillo y Cabrerizo (2003) tras analizar veintitrés definiciones sobre evaluación.

En nuestra opinión, una definición aceptable y coherente de evaluación es la propuesta por Córdoba, (2006):

La evaluación es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente. (p. 4)

La mayoría de los autores consideran que en el proceso de evaluación se deben cumplir tres aspectos: recogida de información sobre lo que se va a evaluar, emisión de juicios de valor en función de unos objetivos o criterios predefinidos y toma de decisiones según

los resultados obtenidos. Así, las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios y éstos, a su vez, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres aspectos, decisiones, juicios e información, define esencialmente la evaluación.

Cuando evaluamos estamos realizando una *medición* (a través de la información obtenida) y una *valoración* (al emitir un juicio). Ambas dimensiones cumplen funciones diferentes en el proceso de evaluación. A través de la medición constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. Mediante la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos, que reflejan *cómo es* el aspecto a evaluar y unos parámetros de referencia o criterios predefinidos que reflejan *cómo era* o *cómo debería ser* dicho aspecto. Una y otra dimensión son necesarias para que exista una buena evaluación. Sin la valoración quedaría reducida a una simple medida descontextualizada. Sin medición, la sola valoración da pie a una opinión subjetiva, no a una evaluación. Así, evaluar supone necesariamente establecer el valor de algo y, para ello, no bastará con la mera recogida de información, sino que precisaremos interpretarla, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas.

Pero con emitir juicios de valor no completamos la labor evaluadora ya que ésta requiere algún tipo de decisión, recomendación u orientación. Éstas, por su propia naturaleza, suponen actividad por lo que se expresan en verbos de acción: aceptar, rechazar, seleccionar, elegir, promocionar, cambiar... Por otra parte, una decisión es *una elección entre distintos tipos de acción*, lo que exige disponer de diferentes alternativas para poder elegir la más adecuada, con el fin de mejorar aquello que se ha evaluado. En palabras de Casanova (2002) citando a Stufflebeam: *el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar*.

Estos tres componentes de la evaluación se pueden encontrar, en mayor o menor medida, en lo que tradicionalmente se han denominado las fases del proceso de evaluación, fases que conllevan

una serie de actividades que resumimos en el siguiente cuadro basado en las aportaciones de Latas (2004):

<b>Fases</b>	<b>Actividades</b>
Planificación y el diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer su finalidad</li> <li>- Especificar los criterios en los que se van a basar los juicios que se han de emitir, las decisiones potenciales que deberán tomarse y el peso de cada uno de los componentes de la evaluación</li> <li>- Definir las fuentes de información o procedimientos de la evaluación (modelo e instrumentos)</li> <li>- Decidir los agentes que efectuarán la evaluación</li> <li>- Establecer la temporalización de la acción evaluativa</li> </ul>
Desarrollo, recogida y tratamiento de la información	Obtención de la información, codificación, registro, análisis y elaboración de los primeros resultados
Evaluación	Análisis y formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), negociación con las audiencias, publicación de los resultados y seguimiento
Metaevaluación	Seguimiento y control de la alternativa elegida y evaluación de las consecuencias derivadas de la aplicación para tomar nuevas decisiones

Cuadro 7. Fases y actividades del proceso de evaluación

Guiarse por estas fases, probablemente mejoraría la calidad de la evaluación que se realiza a los alumnos, pero compartimos con Delgado-Santa Gadea (2008), la siguiente preocupación:

Se desconoce o no hay la costumbre de efectuar un planeamiento cuidadoso de la evaluación (...) Un error muy frecuente, es el de preparar pruebas sin tomar en cuenta los objetivos o las capacidades y actitudes que se hayan programado. Lo que se hace varias veces es pensar en los contenidos o temas pero no en los logros de aprendizaje. (p. 9)

Como es lógico, de la planificación se deriva la realización de las siguientes fases ya que en ella estarían incluidos todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación, pero es probable que el tiempo dedicado a esta fase no sea suficiente para llevar a cabo una evaluación de calidad. Podemos achacar este error a dos causas no incompatibles entre sí: por una parte, la escasa formación de los profesores universitarios en evaluación; por otra, la fuerza de las rutinas establecidas, que se aprenden como estudiantes y se reproducen como profesores, (Blanco, Sánchez, Rodríguez y López-Guzmán, 2006).

La falta de formación especializada en evaluación impide que los docentes universitarios dispongan del repertorio actual de sistemas de evaluación alternativos a la evaluación tradicional. Esto puede afectar al resto de las fases y a la toma de decisiones final. Por ello, vamos a dedicar un apartado a los aspectos del proceso que consideramos básicos por su repercusión en la práctica evaluadora, destacando las nuevas alternativas que las investigaciones actuales ofrecen.

Desde nuestro punto de vista, estos aspectos son: el sentido o significado que la evaluación tiene para el docente, centrándonos en las funciones de la evaluación; los criterios o estándares que se utilizan para evaluar, entendiéndolos como las decisiones sobre qué y cómo se va a evaluar; y los métodos o procedimientos para evaluar.

## **2.- FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN**

Tradicionalmente se ha considerado que la evaluación tiene dos funciones primordiales: una social, esencial e ineludible en todo sistema educativo, que consiste en acreditar el nivel del rendimiento obtenido por el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación como herramienta de certificación ante el conjunto de la sociedad o ante algunos colectivos concretos, de los éxitos o fracasos de los estudiantes; y otra pedagógica ya que puede

ser un instrumento útil para promover la reflexión y los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta naturaleza intrínsecamente bicéfala afecta, en algún grado, a todos los docentes, ya que, en algún momento, todos estarán obligados a acreditar el aprendizaje alcanzado por sus alumnos y, todos también, aunque con diferente intensidad, se pueden ver afectados en su docencia por los resultados obtenidos por sus alumnos. Por ello creemos, con Latas (2004), que clasificar los tipos de evaluación en función de su finalidad puede ser simplificador y erróneo pues:

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (de acreditación o de mejora del proceso). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación al objetivo perseguido y nuestra capacidad de utilizarlas complementariamente. Ambas funciones se necesitan mutuamente y responde a un planteamiento obsoleto presentarlas como excluyentes. (pp. 169-170)

El problema puede surgir cuando se identifica evaluación con calificación o con cualquiera de los diferentes términos asociados a su campo semántico: examen, nota, pruebas, test, etc., y debemos reconocer que en la enseñanza universitaria esto ha ocurrido con demasiada frecuencia, predominando las prácticas calificativas. Como expone López-Pastor (2009):

Se trata de prácticas tan generalizadas, repetidas y dominantes que con el paso del tiempo se han convertido, en muchos casos, en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera. (p. 52)

Si lo único que cuenta es la nota, los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos de evaluación están dirigidos casi exclusivamente hacia la calificación y el trabajo, tanto de los profesores como de los alumnos, queda condicionado: para los docentes la evaluación es una tarea obligatoria que está al margen de la enseñanza y para los estudiantes lo importante es conseguir una calificación que les posibilite *quitarse la asignatura*. Si, como decíamos, el lenguaje refleja el pensamiento subyacente, parece que este tipo de evaluación impulsa a los alumnos a desechar el aprendizaje que en algún momento pudieron conseguir. Además, en nuestro entorno, las calificaciones son cuantitativas, por lo que las revisiones de una

determinada prueba se centran en la nota obtenida, no en la calidad del aprendizaje adquirido. Como dice Biggs (2005):

Con calificaciones cuantitativas toda disputa sobre la calificación se convierte en quejas por nimiedades para conseguir algún punto más aquí y allá. Esto es degradante tanto para el estudiante como para el profesor. Con las calificaciones cualitativas la disputa sobre la calificación se convierte en un seminario individual con el alumno sobre la naturaleza de su aprendizaje y su nivel de comprensión. Es un encuentro mucho más fructífero y significativo, en el que puede aprenderse algo nuevo. (p.75)

Una vez vistos los inconvenientes que puede conllevar la utilización, de forma casi exclusiva, de las prácticas calificativas, vamos a destacar como alternativa más fructífera la evaluación formativa.

### **3.- LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Entendemos por evaluación formativa, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de evaluar recoge información que sirve para que los alumnos puedan aprender más (y/o corregir sus errores) y para que los profesores puedan aprender a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Esta doble finalidad queda bien reflejada en el término inglés *Formative Assessment* ya que, como Brockbank y McGill (2002) explican, *assessment* proviene de una raíz latina que significa *sentarse al lado de*, en el sentido de dar ayuda y cooperar con el fin, en este caso (*formative*), de formar a los estudiantes.

En las dos últimas décadas, sobre todo en los últimos años, están apareciendo nuevos términos fuertemente vinculados a la evaluación formativa: evaluación alternativa, auténtica, para el aprendizaje, formadora. En nuestra opinión, estos términos pueden aportar matices importantes, aunque la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de evaluación

formativa. Sin embargo, consideramos relevante conocer el significado principal de cada uno de ellos, sintetizados en el siguiente cuadro, basado en López-Pastor (2009), para tener una visión más amplia y actualizada de la evaluación educativa y también para integrar estos términos en el planteamiento de la evaluación formativa, indicando algunos autores de referencia.

<b>Término</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Autores</b>
Evaluación Alternativa	Se refiere a las técnicas y métodos de evaluación que tratan de superar la metodología tradicional de evaluación, cuya finalidad primordial es calificar	Dochy, Segers y Dierik (2002) García Jiménez (2006) Knight (2005) McEllan (2004)
Evaluación Innovadora	También busca alternativas a la evaluación tradicional, haciendo hincapié más en la innovación que en la calidad	Brown, Race, Smith (1996) Brown y Glasner (2003) García Jiménez (2006) Salinas (2006)
Evaluación Auténtica	Hace referencia a que las técnicas y actividades de evaluación estén claramente aplicadas a contenidos reales y profesionales de aprendizaje	Biggs (2005) De Miguel (2005, 2006b) García Jiménez (2006) Torrance (1994) Cano García (2005)
Evaluación Orientada al Aprendizaje	Pone el énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos	Carless (2003, 2007) Boud y Falchicov (2006) Biggs (2005) Black et al (2006) Gibbs (2003) Marshall, Drummond (2006) Taras (2002) Hargreaves (2007) Padilla y Gil (2008)
Evaluación Formadora	Es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión, autodirección, el control sobre el propio aprendizaje	Allal, (1991) Bordas y Cabrera (2001) Tesouro (2004) Boud y Falchikov (2006) Moraza (2007) Sanmartí (2007)

Cuadro 8. Definiciones de términos vinculados a la evaluación formativa

Como podemos ver, la evaluación formativa está orientada hacia la mejora y autorregulación del aprendizaje de los alumnos, pero aún no parece ser una práctica habitual en la universidad y puede haber varios motivos para ello. Además de la persistencia en identificar evaluación y calificación anteriormente comentada, docentes (y alumnos) pueden desconfiar de la utilidad, eficacia y justicia de los nuevos sistemas que se proponen: ¿son válidos, realmente los alumnos aprenden más y los profesores pueden comprobarlo? No debemos olvidar que, al final, el profesor debe asignar una nota que le proporcione una *sensación de justicia*.

La resistencia a introducir otras estrategias de evaluación que no han sido experimentadas por los profesores, ni como docentes, ni cuando eran estudiantes, puede provocar en ellos inseguridad sobre sus auténticos efectos y dudas sobre su capacidad para aplicarlas. A esto se une la desconfianza sobre la idoneidad de las condiciones contextuales en que deben ser aplicadas, como el número de alumnos, el inevitable incremento del trabajo del profesor y la escasa valoración de la docencia en la universidad. En otras palabras, pueden no creérselo, es muy probable que se sientan inseguros en su aplicación y sospechan o saben que la institución no les valoraría el esfuerzo.

La solución para estos inconvenientes que los profesores pueden tener y que pueden dificultar la implantación de la evaluación formativa en la educación superior, en nuestra opinión una de las claves del éxito de las propuestas del EEES, no es una tarea fácil, pero existen trabajos de investigación que pueden ayudarnos a conseguirlo.

En primer lugar, podemos encontrar numerosos estudios sobre la potencia de la evaluación formativa como instrumento de aprendizaje. Ya en 1998, Black y William, después de revisar 681 publicaciones de investigación sobre evaluación formativa, demostraron, de manera concluyente, que esta forma de realizar la evaluación mejora el aprendizaje y que su posible efecto de progreso estaba entre los mayores que se habían registrado nunca con respecto a cualquier otra innovación educativa.

Recientemente, Álvarez-Valdivia (2008), en su estudio *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*, tras

analizar 275 artículos escritos en las revistas "Higher Education" (1996 - 2007), "Assessment and Evaluation in Higher Education" (1996 - 2007) y "The Electronic Journal of Research in Educational Psychology" (2003 - 2007), concluye que el 33% de estas publicaciones hace referencia a la función formativa de la evaluación, atendiendo sobre todo al impacto que tiene en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ratificando su eficacia y validez (Gosling, 2000; Kempner y Taylor, 1998; Rust, O'Donovan y Price, 2005; Walsh, 2007).

La insistencia en la promoción del modelo de evaluación enfocado a la mejora del aprendizaje queda demostrada en la reciente dedicación de un número especial de la revista "Assessment and Evaluation in Higher Education" a este tópico - *Special Issue: Learning-oriented assessment: principles and practice*, 2006, 31 (4). (Álvarez-Valdivia, 2008, p. 245)

Es probable, lamentablemente, que las conclusiones de estos estudios no lleguen a los docentes o sólo a aquellos que estén interesados en la evaluación. Aún así, pensamos que la existencia de estas investigaciones es un buen argumento para responder, desde la ciencia, a las demandas de los profesores cuando en este momento de cambio, casi se les impone una *nueva forma de evaluar*.

En segundo lugar, decíamos que la aplicación de estas nuevas prácticas puede provocar inseguridad en los docentes. Esta reacción es, para nosotros, totalmente legítima pues, como decíamos, no se ha vivido, experimentado en propia piel: todo cambio hacia lo desconocido supone un riesgo y provoca incertidumbre. Además, la evaluación formativa, como toda práctica docente, no es *buena en sí*, sino que hay que llevarla a cabo adecuadamente para que consiga su finalidad, lo que exige cumplir una serie de requisitos que no siempre son fáciles de poner en práctica.

Según Knight (2005), para lograr una buena evaluación formativa hay que tener en cuenta tres aspectos: facilitar a los alumnos tareas suficientes y adecuadas; establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles; proporcionar retroalimentación sobre la calidad de la ejecución de las tareas realizadas, asegurándonos de que esa información es recibida y atendida. Ante estos requerimientos, es lógico pensar que los docentes puedan sentirse abrumados, puesto que los cambios que tendrían que emprender son muy notables.

Si observamos la práctica evaluadora más extendida, nos encontramos que el profesor suele emplear una única actividad para evaluar, el examen; raramente los criterios se hacen explícitos y la única forma de retroalimentación que recibe el alumno es una nota casi inamovible. Con la evaluación formativa todo esto se complica y cuando los profesores se preguntan cómo hacerlo, encuentran que la respuesta no es breve ni sencilla, por lo que consideramos necesario dedicar más espacio a estos aspectos en siguientes apartados.

Finalmente, como indicábamos al señalar las resistencias de los profesores para utilizar la evaluación formativa en la universidad, es esencial partir de las características del contexto en las que se tiene que implementar. Porto (2010), expone, como condiciones que pueden repercutir negativamente en la aplicación de una evaluación de calidad: la falta de medios materiales y humanos, el elevado número de alumnos, la falta de coordinación y excesiva compartimentalización del conocimiento y el escaso reconocimiento a la labor docente. Si analizamos cada uno de estos aspectos, la visión que podemos obtener puede ser desalentadora, pero no debemos olvidar que estamos en un momento de cambio que podría propiciar mejoras en las condiciones en las que los docentes desarrollan su trabajo, si éstos así lo reivindicasen.

Respecto de la falta de recursos materiales y humanos, es cierto que la mayoría de las universidades españolas están diseñadas para otro tipo de docencia, con grandes aulas para impartir clases magistrales y realizar exámenes multitudinarios, en lugar de disponer de espacios más pequeños para trabajar en grupo (con o sin el profesor) y hacer seminarios y tutorías para el seguimiento y valoración del trabajo de los alumnos. También puede suceder que bastantes profesores tengan un número relativamente elevado de materias que impartir, con una cantidad de estudiantes excesiva para llevar a cabo una evaluación formativa. Ante esta situación, parece que la respuesta institucional depende mucho de cada universidad. Así, algunas están haciendo esfuerzos (a pesar de la crisis económica) en remodelar su arquitectura y dotarse de espacios más acordes a las nuevas metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a la vez que establecen *números clausus* en las titulaciones para mejorar estos procesos. Al final parece que todo dependerá del criterio que priorice cada universidad, el de la reducción lineal de gastos o el de mejorar la calidad de la formación.

Numerosos estudios, García Jiménez, 2006; Salinas, 2006; Sanmartí, 2007; Zaragoza, Luís-Pascual y Manrique, 2009, entre otros, indican el número de alumnos como un factor fundamental a la hora de poder realizar una enseñanza y evaluación de calidad. Sin embargo, en muchas ocasiones las aulas están masificadas, por lo que la realización de una evaluación formativa supondrá un aumento considerable del trabajo docente de los profesores. Un ámbito poco valorado, como refleja la expresión académica que lo define como *carga docente*. Nuevamente el lenguaje desvela que esta parte del trabajo del profesorado se siente como un peso que puede limitar o frenar la carrera docente. Ésta se desarrolla hoy, sobre todo, en función de la cantidad y el impacto de la investigación y producción científica (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). Estas actividades investigadoras se convierten así en el ámbito más valorado tanto a nivel individual como desde la propia institución. Parece claro que propiciar cambios que impliquen mayor trabajo, sin que tenga un reconocimiento adecuado, no es un buen camino para que éstos se consigan. A pesar de ello, es alentador comprobar, a través de las publicaciones sobre innovación docente en la universidad, cada día más abundantes, los esfuerzos que numerosos profesores realizan por implantar nuevos sistemas de evaluación más acordes con las propuestas científicas actuales.

En cuanto a la falta de coordinación entre el profesorado universitario y la excesiva compartimentalización del conocimiento, resulta curioso que sea algo que sólo ahora se ha hecho patente, porque los nuevos planes de estudio así lo imponen. Ciertamente, hasta hace bien poco nadie lo echaba en falta. Cada profesor impartía su materia ajustándose, como podía, a la estructura científica de la disciplina y a los descriptores de la asignatura correspondiente, sin conocer el conjunto de materias que formaban el plan de estudios de la titulación; si había coincidencias o lagunas en la formación de los estudiantes no era un problema del profesor.

La tendencia a la fragmentación de los conocimientos, en parte causada por la especialización en la investigación (impulsada por un sistema de valoración que premia el impacto más inmediato y específico), provoca una *super-especialización* que hace cada vez más difícil la integración y conexión entre conocimientos:

Los planes de estudios consisten muchas veces en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzzle que nadie o casi nadie conoce, o se ha ocupado antes de montar, con lo

que con frecuencia las piezas acaban por no encajar entre sí, si es que el alumno llega a plantearse la necesidad de hacerlas encajar. Como cada profesor tiende a concebir los contenidos que transmite como un fin en sí mismo, algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, los alumnos no aprenden a buscar la relación entre esos saberes, relación que por otra parte sus propios profesores tendrían dificultad en establecer, ya que en buena medida ignoran lo que sus colegas enseñan. De esta forma, los currícula se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí. (Pozo, 2009, p. 23)

Esta situación también parece que debe comenzar a evolucionar: el nuevo planteamiento de la educación superior impone un cierto grado de coordinación entre el profesorado que trabaja en una misma titulación para ajustar, incluso negociar, los conocimientos que se van a impartir, las fechas de realización de algunas actividades o las de las pruebas de evaluación que se van a aplicar, incluso se considera conveniente proponer trabajos que puedan ser evaluados por profesores de diferentes materias... Una nueva cultura para el profesorado, que puede verse impulsado a explicar lo que pretende hacer y exponerse a ser cuestionado. También esto puede explicar algunas resistencias a las propuestas del EEES pues, aunque los profesores no suelen ver inconveniente trabajar en equipo en los proyectos de investigación, hacerlo sobre su docencia puede no ser de su agrado ya que se hace público algo que se venía considerando como propio y exclusivo. Cambiar este individualismo de la docencia por la cooperación entre profesores para mejorar la formación de los alumnos, parece hoy un reto nada fácil.

A esto se une que no sólo se puede encontrar resistencias en los docentes, sino que también los estudiantes pueden manifestar su contrariedad ante la aplicación de la evaluación formativa, pues no debemos olvidar que:

Los estudiantes llegan a su clase con unas historias de aprendizaje que han configurado sus creencias acerca de las reglas del juego universitario, en especial acerca de lo que es aprender y lo que hacen los profesores. Muchos profesores innovadores han descubierto que los estudiantes se oponen a unas prácticas universitarias que no concuerden con esas expectativas, en parte porque no comprenden el pensamiento que las sustenta y en parte porque algunos creen firmemente que han pagado para que les instruyan y, más tarde les califiquen de acuerdo con lo que recuerden. (Knight, 2005, p. 190)

Para tratar de eliminar estas posibles resistencias, algunas recomendaciones que pueden servir son: exponer con claridad nuestra concepción sobre el aprendizaje y la evaluación, como dijimos en el capítulo anterior, así como las razones que nos llevan a realizar una evaluación formativa, hasta que puedan comprobar *en propia piel* los beneficios que aporta a su aprendizaje y a su calificación. Algunos estudios (Weaver, 2006; Duncan, 2007), demuestran que estudiantes que han tenido experiencias con este modo de evaluar, lo valoran positivamente, por lo que, quizá, dentro de unos años, cuando sea una práctica generalizada, se vean reducidas estas resistencias.

Hemos tratado de explicar cómo la aplicación de la evaluación formativa puede encontrarse con dificultades y hemos descrito algunas de las pautas que ayudarían a superarlas. Su aplicación incrementará la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, un empeño compartido por un número cada vez mayor de profesores.

#### **4.- LA TOMA DE DECISIONES SOBRE QUÉ EVALUAR: LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

Las nuevas orientaciones de los estudios superiores en Europa proponen un modelo de enseñanza que no se enfoca sólo a la transmisión de conocimientos teóricos. En su lugar propone dirigir la formación a la adquisición de competencias. Este cambio afecta a la evaluación que gana importancia en el nuevo escenario educativo donde, además de servir para acreditar, debe ayudar al alumno a aprender y al profesor a mejorar su docencia. En consecuencia, el docente necesita replantearse esta parte de su actividad y preguntarse qué debe evaluar y cómo puede hacerlo.

Para intentar responder a estas preguntas, describiremos algunas de las razones en las que se apoya la formación universitaria basada en competencias. De acuerdo con Cano (2008) existen varios

motivos para ello: el universitario necesita adquirir competencias *informacionales* que le ayuden a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que precisará en una sociedad compleja que cambia de forma rápida y poco predecible. Para adaptarse a estos cambios tendrá que combinar todos los conocimientos adquiridos empleando una *perspectiva interdisciplinar* que le sirva para entender y ajustarse a las demandas de contextos diversos. Se verá enfrentado a situaciones y retos en los que necesitará una *formación integral* que le proporcione criterios sólidos frente a contradicciones e incertidumbres. La formación en competencias tendrá sentido si es capaz de ayudar al ciudadano a ser un profesional eficiente, con capacidad para construir su propio criterio y adaptarse a una realidad cambiante.

Con todo, ese nuevo término, competencia, que representa mejor que ningún otro el cambio de rumbo de la educación superior, puede resultar difícil de definir de una forma práctica. Hemos encontrado multitud de definiciones (De Miguel, 2005, 2006a; Delgado, 2006; López, 2007; Cano 2008; Gimeno Sacristán, 2008; Olmos, 2008) que, en nuestra opinión, no difieren mucho entre ellas. Finalmente hemos optado por la que aportan González y Wagenaar (2003):

Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo. (p. 280)

Para completarla, nos apoyaremos en Cano (2008, p. 6) quien distingue tres elementos que caracterizan a las competencias:

- *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero... van más allá: Ser competente implica seleccionar, entre todo el conjunto de conocimientos al que se puede acceder, el que resulta pertinente en un momento determinado para poder resolver el problema o reto al que nos enfrentamos.*

- *Se vinculan a rasgos de personalidad, pero... se aprenden:* Nunca se es competente para siempre, sino que se van desarrollando a través de la formación y de la experiencia.
- *Toman sentido en la acción, pero... con reflexión:* El hecho de tener una dimensión aplicativa, ya que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente, no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos.

Basándose en razones de este tipo, el EEES apostó por la formación y evaluación de competencias. En consecuencia cada universidad, siguiendo sus directrices, ha elaborado normativas específicas para orientar a sus docentes. La Universidad de Burgos, contexto en el que se realiza este estudio, elaboró el Reglamento de Evaluación, que entró en vigor el 14 de mayo de 2010, (modificado posteriormente, el 11 de julio de 2011), donde se expone:

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior exige un importante cambio tanto en la metodología docente como en la evaluación de esta docencia y de sus resultados. El examen de contenidos como única fuente de evaluación debe sustituirse por una evaluación continua formativa de carácter múltiple prolongada en el tiempo por parte del docente. La evaluación del aprendizaje del estudiante tiene un carácter amplio ya que no sólo se ha de evaluar la adquisición de conocimientos, sino también la adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo de la profesión a la que conduzca el título.

En este contexto, se plantea una normativa de evaluación que exige por una parte el seguimiento directo e individualizado del aprendizaje del alumno a través de una evaluación continuada de los resultados del aprendizaje (adquisición de conocimientos, competencias y destrezas) y por otra que garantice los derechos de los estudiantes a recibir un trato objetivo y equilibrado en dicho proceso. (p.3)

Podemos observar que la Universidad de Burgos opta por una evaluación de competencias con carácter formativo, como se refleja en el artículo 4 del mismo documento donde se especifica que: *Son*

*objeto de evaluación los resultados del aprendizaje del estudiante relativos a la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades y actitudes en correspondencia con los objetivos y contenidos especificados en la guía docente de la asignatura (p. 5).*

Teniendo esto en cuenta, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos debe cambiar considerablemente: ya no se trata de comprobar si los estudiantes han llegado a dominar una serie de conocimientos, sino que habrá que comprobar si los alumnos, a través de la adquisición de determinados conocimientos, han aprendido a desenvolverse mejor, a responder ante diferentes situaciones, incluso en el mejor de los casos, a ser capaces de generar nuevos conocimientos, es decir, son competentes con esos conocimientos (Pozo, 2009).

Según Padilla, Gil, Rodríguez, Torres y Clarés, (2010, p. 2), para evaluar estas competencias deberíamos *promover tareas de evaluación que demanden una demostración activa de sus habilidades para poner el conocimiento en acción en vez de hablar o escribir sobre ello*. Esto implica la necesidad de combinar las pruebas escritas con otros procedimientos que complementen el abanico de aprendizajes a evaluar. Se sientan así las bases para cambiar el rol casi hegemónico desempeñado tradicionalmente por el examen, como queda recogido en el Reglamento de Evaluación antes citado:

La calificación global no podrá obtenerse en ningún caso de la aplicación exclusiva del resultado de una única prueba de evaluación, que por sí misma no puede valorar la adquisición de las competencias generales y específicas vinculadas a una determinada asignatura. En ningún caso un único tipo de prueba podrá computar más del 40% de la calificación global de la asignatura (Art.19.2).

Pero, como sabemos: *el papel lo aguanta todo*, por lo que nos veremos obligados a analizar las implicaciones prácticas de esta posición normativa. Si, como parece claro, debemos evaluar las competencias que tratamos de promover en los alumnos, ¿cómo podremos hacerlo?, ¿cuáles son los procedimientos que podemos emplear?

Para intentar responder a estas preguntas, volveremos a describir las características de la evaluación formativa eficaz y expondremos las tareas y procedimientos de evaluación más acordes con la evaluación de competencias.

## **5.- REQUISITOS DE UNA EVALUACIÓN DE CALIDAD**

Hemos intentado demostrar que una evaluación de calidad está íntimamente vinculada a la evaluación formativa; también que ésta debe respetar una serie de principios si pretende ser adecuada y satisfactoria, tanto para los docentes como para los estudiantes. Retomamos el planteamiento de Knight (2005) quien identifica tres condiciones que deben cumplirse cuando se aplica esta forma de evaluación: facilitar suficientes tareas para promover el aprendizaje que deben realizar los alumnos, dar una adecuada retroalimentación sobre las tareas que han realizado y establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles. Nos detendremos brevemente en cada uno de ellos y en sus implicaciones.

### **5.1.- Las tareas de aprendizaje**

Puede resultar un poco llamativo comenzar por un aspecto que parece más relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que con la evaluación. Sin embargo, esta posición representa bien la conexión o, mejor expresado, el bucle que debe establecerse entre enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa. Algunos autores van incluso más allá cuando afirman que, en ocasiones, las tareas de evaluación son a la vez tareas de aprendizaje, es decir, la evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje (Wilson y Scalise, 2006).

Con la implantación del EEES, se repiten algunas expresiones, de forma tan reiterada, que pueden llegar a no significar nada, aunque acaben formando parte del núcleo de una nueva *jerga* educativa. Un buen ejemplo podría ser la consigna de que los profesores deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y no

en la enseñanza que realizan, algo que puede sonar vacío, o incluso irritante, para bastantes docentes. Un buen número de ellos organizan su trabajo en función de *lo que quieren que sus alumnos aprendan por medio de su enseñanza*, ese suele ser el objetivo que se proponen con su docencia. Pero lo que quizá deba cambiar es, precisamente, ese objetivo.

Como indicábamos, no se debe poner el énfasis tanto en la adquisición de conocimientos, como en el uso adecuado que se hace de ellos, de ahí la importancia que se concede ahora a los resultados del aprendizaje. Éstos nos van a informar sobre si los alumnos han alcanzado, o no, los objetivos. Lo más importante no es ya lo que planifica el profesor y sus actuaciones, sino lo que consiguen los estudiantes como efecto de su participación e implicación en las actividades que propone el profesor. Por eso, aunque la vinculación entre objetivos y resultados es evidente, el foco de atención se dirige a la valoración de la calidad y efectividad del aprendizaje que los alumnos consiguen.

Si este cambio llegara a generalizarse, la coherencia más elemental haría que la evaluación modelara, no sólo lo que hace el alumno para superar las pruebas, sino los propios procesos de enseñanza, como señalan Coll y Onrubia, (2002, p. 42): *lo que se evalúa acaba determinando, en buena medida, lo que se enseña (...). Los esfuerzos por alcanzar unos buenos resultados en la evaluación acaban condicionando tanto los contenidos que se enseñan como la forma de enseñar*, de forma que las tareas de aprendizaje se convierten en elementos esenciales en la evaluación.

Diseñar tareas de aprendizaje que logren los objetivos que nos proponemos, no es algo fácil. Según Knight (2005), para ello deben reunir una serie de características:

- Deben suponer un reto para los alumnos, que no puedan resolver de una forma mecánica: no se puede ignorar la discrepancia entre el objetivo del profesor de fomentar nuevos aprendizajes y la preferencia de los estudiantes por aplicar *técnicas* sencillas, que han utilizado con anterioridad y les han resultado eficaces, para conseguir buenas

calificaciones. Por ello, debemos contar con cierta resistencia de los estudiantes ante las tareas ambiguas, abiertas y no rutinarias. Sin embargo, si queremos llevarles a una comprensión profunda y a aprendizajes complejos que vayan más allá de una memorización mecánica, éstas son, precisamente, el tipo de tareas a las que deben dedicarse, aunque en un primer momento no les resulten atractivas.

- Deben ser factibles y adecuadas al nivel de los alumnos: Esto no quiere decir que sean fáciles y sencillas, sino que puedan llegar a realizarlas con ayuda. Como diría Vigostky, deben estar situadas en la zona de desarrollo próximo. Esta ayuda puede venir del profesor o de los propios compañeros mediante el trabajo en grupo, bien porque entre ellos haya alguno más experto, o bien porque la *inteligencia distribuida* provoque la emergencia de soluciones. La ayuda que puede facilitar el docente se basa en la forma en que estructure la tarea: formulación concreta de los objetivos, división de tareas complejas en etapas, aportación de indicaciones y criterios de valoración claros y de una buena retroalimentación.

Entendemos que estos dos últimos elementos son tan importantes que profundizaremos en ellos más adelante, pero antes nos gustaría explicar cómo se pueden proponer tareas de calidad enfocadas al aprendizaje declarativo, procedimental y metacognitivo.

Respecto del primero, Ohlsson (1996) dice que se ve impulsado por siete tareas epistémicas: describir, explicar (acontecimientos o estados), predecir, razonar, criticar (evaluar), explicar (conceptos) y definir. Así, para promover un aprendizaje declarativo de orden superior (comprensión frente a memoria) habría que proponer tareas que hagan a los estudiantes definir, criticar, explicar...

En cuanto al aprendizaje procedimental o saber práctico, está constituido por la adquisición, perfeccionamiento y dominio de destrezas; éstas se manifiestan en cuando aparecen, se desarrollan y modifican reglas de actuación efectivas. La práctica es indispensable para este aprendizaje, en parte porque proporciona retroalimentación, pero también porque hace que la actuación sea

más rápida, fluida y automática. Por ello, se deben proponer tareas, guiadas a través del feedback, que puedan realizar cuantas veces sea preciso, hasta que adquieran su dominio.

Pero, como decíamos en la definición de competencia, no se trata sólo de adquirir habilidades que utilicen mecánicamente, sino que es necesario reflexionar sobre lo que se ha realizado para adquirir un control consciente del proceso. En este sentido, se debe fomentar el aprendizaje metacognitivo, una vez que se han logrado los dos anteriores. Quizá no trabajar este tipo de aprendizaje, puede explicar los problemas de generalización o transferencia que se observan habitualmente. Por eso, las tareas de aprendizaje de cualquier tipo (conceptual o práctico) debieran incluir elementos que lleven a reflexionar sobre la propia ejecución de la tarea: lo que se ha hecho y lo que se podría hacer, qué estrategias han sido utilizadas o rechazadas y porqué, en qué otros aspectos o tareas se podría aplicar o podría servir lo aprendido... En definitiva, una forma de evaluación de lo aprendido.

Estas ideas generales sobre las tareas de aprendizaje, responderían, en parte, a la inquietud sobre cómo se podría hacer una evaluación de calidad, pues estas tareas, junto a otros instrumentos, son elementos idóneos de evaluación y calificación.

## **5.2.- La retroalimentación (Feedback)**

Como hemos mencionado en varias ocasiones, este componente de la evaluación es primordial e imprescindible para llevar a cabo una evaluación de calidad. Incluso hay autores (Askew y Lodge, 2000; Cooper, 2000; Weaver, 2006; Duncan, 2007) que identifican evaluación formativa con retroalimentación. Nosotros opinamos que, siendo una parte fundamental, no es la única o, dicho de otro modo, si no está acompañada por los otros dos componentes, tareas y criterios, quedaría incompleta o carecería de sentido. Piénsese, por ejemplo, en los efectos de una tarea no adecuada para aprender o en la influencia de unos criterios de valoración poco apropiados.

Entendemos por retroalimentación o feedback, la información, comentarios, pautas... que se dan al alumno para mejorar su aprendizaje o los procesos que utiliza para aprender. En los últimos años, va ganando protagonismo el término "proalimentación (feedforward)" que trata de resaltar el valor de estas informaciones no sólo para la mejora del desempeño presente, sino para su generalización a futuras tareas académicas y profesionales (Carless, Joughin y Mok, 2006; Bloxham y Boyd, 2007).

Frente a estas opciones, las calificaciones numéricas que reciben los alumnos por sus realizaciones (exámenes, trabajos...), son una pobre información que les pueden indicar, de forma imprecisa, *cómo van* en aquello que se ha evaluado. Esta forma simple y limitada de feedback, poco o nada ayuda a mejorar. Con ella el alumno conoce la valoración que ha hecho el profesor, pero puede que no sepa cómo ha llegado a esa calificación, con la que puede estar más o menos de acuerdo y que es difícilmente modificable, convirtiendo las revisiones de las notas en un *regateo* que además de resultar incómodo para ambos, da a entender que lo importante es la calificación, no la calidad del conocimiento o del aprendizaje obtenido. Así, es habitual que, si los profesores devuelven a los estudiantes sus realizaciones corregidas, lo primero que suelen hacer es mirar la nota y, si existen anotaciones, sólo las leen o dan importancia cuando no han aprobado. Por eso, Black, McCornick, James y Pedder (2006), recomienda que los comentarios no vayan acompañados por notas o calificaciones.

Entonces, ¿qué características debe tener la retroalimentación que se da a los alumnos para que les ayude a progresar en sus aprendizajes? Según Knight (2005) y nuestra propia experiencia, serían las siguientes:

- Tiene una finalidad: corregir errores, desarrollar la comprensión, promover competencias transversales, desarrollar la metacognición, mantener la motivación...
- Es útil para la formación: Los comentarios no se basan tanto en la cantidad de nueva información que se da o en el número de errores que se corrigen, sino en las sugerencias que reciben para mejorar. Por eso en ocasiones los consejos

más útiles son de carácter general, pues no sólo sirven para mejorar esa tarea sino también para futuras realizaciones.

- Se comprende: Aunque esta característica parece obvia, es necesario tener un cuidado especial en que los estudiantes entiendan lo que se les sugiere porque, en ocasiones, en el momento de recibirlas parece que las entienden porque asienten a todo pero, más tarde, cuando intentan ponerlas en práctica, les asaltan dudas que no saben resolver. Por eso, a veces, es conveniente preguntarles cómo van a llevar a cabo esas sugerencias.
- Es realizable y debe ser realizada: Además de no proponerles metas imposibles, se debe expresar confianza en que lo pueden hacer y facilitar que lo hagan. Cuando ha habido un gran esfuerzo en la realización de una tarea, los alumnos pueden sentirse incapaces de mejorarla. Mostrar confianza en ellos y darles pautas, puede hacer que esa sensación cambie, aunque esto sólo será efectivo si las ponen en práctica. Por eso es conveniente darles posibilidades de aplicarlas, mejorando la misma tarea o proponiéndoles otras similares. Todo ello puede hacer que el alumno se vea capaz de asumir en el futuro mayores retos y llegue a exigirse más calidad en sus producciones.
- Es oportuna: La buena retroalimentación es inmediata, de manera que los estudiantes puedan aprovecharla cuando aún recuerdan bien el proceso de ejecución de la tarea.
- Está relacionada con los criterios de rendimiento: Cuando existen unos indicadores de valoración de una tarea, la retroalimentación se debe ajustar a esos criterios ya que así los alumnos pueden ver con mayor facilidad la correspondencia entre los comentarios y el valor de su trabajo. Por otra parte, esto ayuda al profesor a ser justo y coherente al dar el feedback.

En este mismo sentido, Nicol (2007) nos ofrece diez principios básicos para la buena evaluación y retroalimentación. Estos principios surgen de la investigación de la práctica educativa y están acompañados de una serie de cuestiones que invitan a la reflexión y que pueden servir de referencia para la mejora:

<p><b>1. Ayuda a clarificar lo que se considera una buena ejecución (objetivos, criterios, normas)</b>  <i>¿En qué medida los estudiantes de tu curso tienen oportunidades de involucrarse activamente en los objetivos, criterios y normas, antes, durante y después de una tarea de evaluación?</i></p> <p><b>2. Dedicar tiempo y esfuerzo a las tareas de aprendizaje retadoras</b>  <i>¿En qué medida tus tareas de evaluación involucran regularmente al estudio, dentro y fuera de clase, con aprendizajes profundos en vez de aprendizajes superficiales?</i></p> <p><b>3. Aportar retroalimentación con información de alta calidad que ayude a los alumnos a autocorregirse</b>  <i>¿Qué tipo de retroalimentación de la enseñanza proporcionas – de qué manera puede ayudar a los estudiantes a su autoevaluación y autocorrección?</i></p> <p><b>4. Fomentar la motivación positiva y la autoestima</b>  <i>¿En qué medida tus procesos de evaluación y retroalimentación activan la motivación de tus estudiantes para aprender y tener éxito?</i></p> <p><b>5. Fomentar la interacción y el diálogo sobre el aprendizaje (entre compañeros y profesor-estudiantes)</b>  <i>¿Qué oportunidades existen para dialogar sobre la retroalimentación (entre compañeros y/o tutor-estudiante) de las tareas de evaluación en tu curso?</i></p> <p><b>6. Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje</b>  <i>¿En qué medida existen oportunidades formales para la reflexión, la autoevaluación o la evaluación por compañeros en tu curso?</i></p> <p><b>7. Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir y participar en los procesos y los contenidos de la evaluación</b>  <i>¿En qué medida tienen los estudiantes opciones en los temas, métodos, criterios, ponderación y/o calendario en las tareas de aprendizaje y evaluación de tu curso?</i></p> <p><b>8. Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre la política y la práctica de la evaluación</b>  <i>¿En qué medida los estudiantes de tu curso se mantienen informados o comprometidos en las consultas relativas a las decisiones de la evaluación?</i></p> <p><b>9. Apoyar el desarrollo de comunidades de aprendizaje</b>  <i>¿En qué medida tus procesos de evaluación y retroalimentación ayudan al desarrollo de comunidades de aprendizaje?</i></p> <p><b>10. Ayudar a los docentes a adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes</b>  <i>¿En qué medida tus procesos de evaluación y retroalimentación informan y configuran tu enseñanza?</i></p>
--

Cuadro 9. Principios de la buena evaluación y retroalimentación (Traducido de Nicol, 2007 p. 3)

Estas características y principios se refieren al contenido de la retroalimentación, pero la forma en que se proporcionan los comentarios y valoraciones puede ser incluso más importante que su propia relevancia. Dar feedback en positivo implica *tener en cuenta* al

que recibe la información: si se quiere fomentar su aprendizaje, no es aconsejable remarcar sólo los aspectos negativos de lo que han hecho o dicho los alumnos. No se trata de dejar de ser crítico y exigente, sino que conviene dar más énfasis a las indicaciones o propuestas de mejora. En este sentido comenzar por los aspectos positivos es una buena herramienta para crear un buen clima que favorezca la recepción de las críticas y motive el seguimiento y realización de las recomendaciones. Esta práctica no suele ser la habitual. Tanto docentes como alumnos están más preparados, por la experiencia vivida, para tachar, buscar y señalar errores, sancionar lo que falta o lo que está de más. Por ello, hacer un feedback positivo supone un cambio de actitud, incluso de concepción, algo que, como se ha explicado en el capítulo anterior, puede ser difícil de realizar, pero no imposible.

A modo de ejemplo, exponemos la clasificación que Tunstall y Gipps, (1996, citado por Zambrano, 2007), hacen del feedback en relación con esa orientación positiva o negativa:

	<b>Tipo A Premiando</b>	<b>Tipo B Aprobando</b>	<b>TIPO C Logro específico</b>	<b>Tipo D Construyendo el Logro</b>
Feedback positivo	Refuerzos Recompensas	Expresión personal positiva  Cálida expresión de sentimientos  Alabanzas generales  Información positiva no verbal	Reconocimiento específico de logros (éxitos)  Uso de criterios relacionados con el comportamiento (modelos)  Elogios más precisos	Establecimiento de las pautas de mejora de forma compartida  Añadir la utilización de criterios emergentes  Los elogios forman parte de la descripción
Feedback negativo	<b>Castigando</b>	<b>Desaprobando</b>	<b>Especificando las reformas</b>	<b>Construyendo el camino a seguir</b>
	Castigos	Expresión personal negativa  Reprimenda generalizada	Corrección de errores  Más práctica de lo mismo	Críticas mutuas negativas  Disposición de estrategias generales

Cuadro 10. Tipos de feedback. Traducido de Zambrano (2007, p. 92)

Debemos reconocer que puede ser más complicado y exigir más tiempo dar retroalimentación positiva, pero también hay que señalar que la labor, en ocasiones tediosa, de la corrección, se hace más entretenida cuando su finalidad es la mejora y da mayor satisfacción porque puede promover el aprendizaje, en lugar de servir sólo como forma de sanción y de adjudicación de una nota justa.

Otro aspecto importante del feedback es quién lo proporciona. Hasta hace relativamente poco tiempo, esta cuestión no se habría planteado, pues la responsabilidad era exclusivamente del profesor y era impensable la participación del alumnado en la evaluación. Pero ya en 1989, Falchikov y Boud, después analizar los estudios existentes desde ¡1932!, sobre los procedimientos que involucran a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje y sus efectos, concluyen que es muy recomendable su uso en un contexto de enseñanza en el que el aprendizaje del alumno, y no la docencia del profesor, sea el elemento central. Además constituye un modo de integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje (Brown y Glasner, 2003), haciendo que deje de ser considerada una tarea periférica, realizada al finalizar un ciclo de enseñanza, para constituir una tarea de aprendizaje en sí misma.

En el ámbito universitario, proponer que el propio alumno sea juez y parte de la evaluación puede provocar un cierto rechazo por parte de algún sector del profesorado. Aunque existen numerosos estudios (Taras, 2002; Carey y Gregory, 2003; Biggs, 2005; Falchikov, 2005; Boud y Falchikov 2006; Silén, 2006; Cassidy, 2007; Kirby y Downs, 2007; Sanmartí, 2007; Gil y Padilla, 2009) que avalan la eficacia de los procedimientos en los que los alumnos también evalúan, su utilización todavía es minoritaria; esto puede deberse, quizá, a la novedad que supone y a la falta de conocimiento que tienen los profesores sobre estas investigaciones. Por todo ello, dedicamos un espacio a detallar estos procedimientos, ya que consideramos que los estudiantes, dentro de ciertas condiciones, pueden evaluarse con igual precisión que el docente, aunque tengan dificultades procedimentales, que pueden ser superadas con una correcta formación y práctica, lo mismo que ocurre en el caso de los profesores (Bretones, 2008).

### **5.3.- La implicación del alumnado en los procesos de evaluación**

Compartimos la opinión de López-Pastor (2009) cuando considera necesario precisar el significado de los términos que empleamos para referirnos a los procedimientos de participación de los estudiantes en la evaluación. Pretendemos con ello evitar confusiones ya que, con frecuencia, se emplean estos términos de formas diferentes. Por ejemplo, el grupo de investigación Evalforms define *coevaluación* como *la evaluación conjunta entre uno o varios estudiantes y el docente* (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 11) mientras que para la *Red de Evaluación Formativa y Compartida*, que coordina López-Pastor, esto sería *evaluación compartida* puesto que, en esta actividad conjunta sus participantes (profesor y alumnos) tienen diferente estatus, no es entre iguales, como denota el prefijo /co/ o la traducción del término en inglés *coassessment* por evaluación por pares o entre iguales. Esta situación de imprecisión terminológica quedó patente en el Congreso Internacional de Evaluación para Aprender en la Universidad celebrado en marzo de 2011, donde una de sus conclusiones fue la necesidad de llegar a acuerdos en la utilización de los diferentes términos utilizados en la evaluación de los aprendizajes, proponiéndose la creación de una comisión para llegar a este *consenso terminológico*. Por este motivo, a continuación presentaremos una definición para cada una de las principales modalidades que involucran a los estudiantes en la evaluación, generalmente basada en las elaboradas por la *Red de Evaluación Formativa y Compartida*, y describiremos su procedimiento, resaltando los beneficios que su uso puede producir.

Pero antes, pensamos que es oportuno exponer la recomendación que Falchicov, (2005) nos hace sobre la importancia de la planificación, por parte del docente, de los distintos componentes de la participación del alumnado en la evaluación para procurar o fomentar su eficacia.

Este autor lo representa mediante la siguiente figura:

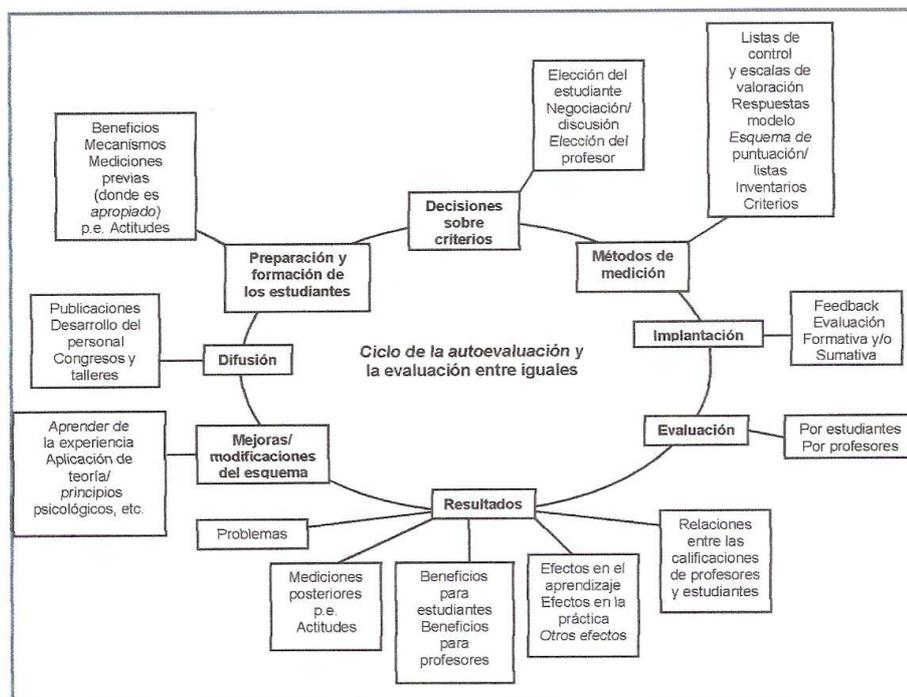


Figura 1. Cómo llevar a la práctica autoevaluación y evaluación entre iguales.  
(Traducido de Falchikov, 2005, p. 125)

En este mismo sentido, Rodríguez, Ibarra, y Gómez (en proceso de publicación), plantean que es necesario tener en cuenta las siguientes líneas estratégicas a la hora de implementar estos procedimientos de evaluación:

- Informar e involucrar a los estudiantes desde el comienzo del proceso de evaluación. Coincidimos con Carless (2006) en la necesidad de favorecer lo que este autor denomina *diálogos sobre la evaluación* para aclarar y consensuar todos los aspectos importantes de la evaluación. Al igual que comentamos al hablar del feedback, es importante lograr que los alumnos asuman los objetivos planteados con estos procedimientos tratando de eliminar las posibles resistencias iniciales que se pueden encontrar. Para ello, son de especial relevancia los acuerdos sobre la formalización y definición de los criterios de evaluación, para lograr mayor significatividad, comprensión y mejorar con ello el aprendizaje mediante la evaluación (Sivan, 2000; Elwood y Klenowski, 2002; Gil y Padilla 2009).

- Enseñar a dar (darse) retroalimentación a través de una formación y orientación adecuada. En este sentido se debe realizar para favorecer que los estudiantes identifiquen y razonen las fortalezas y debilidades del objeto evaluado y sean capaces de obtener conclusiones para la toma de decisiones hacia la mejora y centren su trabajo hacia el aprendizaje efectivo (Liu y Carless, 2006).
- Sistematizar las evaluaciones. Es importante sistematizar lo máximo posible el proceso a seguir, elaborando guías que recojan los aspectos que se están evaluando, y que nos permitan clarificar e identificar, el objeto de evaluación, los criterios, la forma en que se deben realizar los comentarios, etc. (Rodríguez, Ibarra y Gómez, en proceso de publicación).

### **5.3.1.- Autoevaluación y Autocalificación**

Por autoevaluación entendemos la práctica que induce a los estudiantes a emitir juicios acerca de su propio aprendizaje.

Existen diferentes formas de practicar la autoevaluación, en función de los objetivos que se pretendan conseguir con ella. Así podemos encontrar listados de actividades, que los alumnos pueden realizar o de preguntas a las que pueden responder, para comprobar si han adquirido determinados conocimientos y habilidades, comparando sus respuestas con las soluciones que se les ofrecen. Cada vez más manuales incluyen un apartado, bajo este epígrafe. Desde nuestro punto de vista, este tipo de prácticas se centran en la comprobación de los conocimientos adquiridos o en su capacidad para aplicarlos, por lo que resultan valiosos, pero no incluyen la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrollan en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su aprendizaje de manera autónoma.

Con una intención más formativa, se puede utilizar la autoevaluación haciendo que los alumnos colaboren en la elaboración de los criterios que luego emplearán, ellos mismos, para evaluar sus trabajos. Se pretende así que los alumnos adquieran o aumenten el control sobre su propio aprendizaje. Al reflexionar sobre qué y cómo han aprendido, adquieren una visión general del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha seguido en la asignatura, una especie de mapa mental de su trayectoria como aprendices. Estas prácticas contribuyen a desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación, la autocrítica y la capacidad de análisis crítico en

general. Tales habilidades serán necesarias más allá del ámbito académico, cuando tengan que valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios déficits y necesidades de aprendizaje, de cara a una mejora continua en su trabajo. Para conseguir este objetivo, complejo y elevado, sin duda, creemos necesario que los alumnos vivan repetidas experiencias de autoevaluación, por lo que esta meta sólo se conseguirá si se practican estas actividades a lo largo de su paso por la enseñanza superior.

Otra forma de llevar a cabo la autoevaluación es pedir a los estudiantes que, además de realizar juicios valorativos sobre su aprendizaje, lo califiquen, para luego contrastar ambos elementos con los del profesor (Falchikov y Boud, 1989). En este caso estaríamos hablando de **autocalificación**. Este planteamiento ha sido criticado por quienes afirman que, si se entiende que una autoevaluación es correcta cuando se ajusta a la que realiza el profesor, lo que se está haciendo es reproducir los esquemas convencionales de evaluación en los que la autoridad le corresponde al profesor, por lo que el alumno no haría más que intentar producir valoraciones que se aproximasen a las que aquel realiza. Nosotros opinamos, por el contrario, que este sistema puede ayudar a los alumnos, en un primer momento, a ajustar, pulir, adecuar sus valoraciones al contrastarlas con las de otra persona más experta, en este caso el profesor, siempre que exista un clima de confianza y respeto entre ambos.

Ambos procedimientos, autoevaluación y autocalificación, son buenos instrumentos de evaluación formativa, ya que el alumno recibe información, por una parte, de él mismo y, por otra, del profesor cuando éste le da retroalimentación sobre su autoevaluación – calificación, que le pueden ayudar a mejorar su aprendizaje.

### **5.3.2.- Coevaluación**

Este término se utiliza para referirse a la evaluación entre alumnos, también denominada evaluación por pares. Topping (1998) y Ali, Topping y Tariq (2009) la definen como la actividad en que los estudiantes valoran la cantidad, calidad y resultados de aprendizaje de sus compañeros, cuando se realiza sobre tareas individuales. También se aplica a las valoraciones que hacen sobre el

funcionamiento de los miembros del equipo o grupo de trabajo en el que han participado, cuando las actividades son de carácter grupal.

En ambos casos, se trata de que los alumnos reciban información de sus compañeros sobre sus producciones o su comportamiento en el grupo y también de que aprendan a darla. Ambas acciones son fundamentales porque desarrollan competencias de carácter transversal como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos o la toma de decisiones, que se ponen en juego cuando tienen que evaluar a sus compañeros (Brodie e Irving, 2007). Además, como expone Knight (2005), aprender a dar retroalimentación:

Dirige su atención a la materia y puede estimularlos para que comprendan mejor los indicadores (criterios) de la evaluación, lo que les ayuda después a juzgar su propio rendimiento y a reflexionar sobre su propio aprendizaje. A medida que perfeccionan su forma de dar retroalimentación útil y sensible a otros, mejoran sus prácticas interpersonales. (p.189)

Cuando los alumnos evalúan las tareas individuales de sus compañeros, están viendo diferentes maneras de abordarlas, lo que les posibilita afianzar lo que se ha trabajado a través del aprendizaje por modelado, cuando la producción es *modélica*, o por observación de los errores cuando no es de tanta calidad. Además, según señalan Hanrahan e Isaacs (2001), otra ventaja que se atribuye a esta práctica es la posibilidad de que los estudiantes se sientan más motivados al realizar su trabajo, por la pretensión de causar una buena impresión a sus compañeros, pues van a ser evaluados por ellos.

Por otra parte, fomentar el trabajo en grupo es una de las prescripciones que, con mayor frecuencia, han asumido los docentes en el proceso de adaptación al EEES. Tal vez esto se deba a las críticas que, desde el mundo laboral, se han dirigido a la formación universitaria, señalando la escasa capacitación de los titulados en este tipo de competencias sociales. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, cuando se exige trabajar en grupo, sólo se evalúa la calidad de la producción final, sin valorar los conocimientos y habilidades incluidos en esa competencia.

La ausencia de una valoración crítica, pormenorizada y formativa sobre este tipo de actividades, no ayuda a los alumnos a aprender a trabajar en grupo de forma eficaz. Habilidades como la

capacidad de escuchar y responder con argumentos, el contraste de ideas, la responsabilidad o el respeto a los otros, si no son evaluadas, no centran el interés y el trabajo de los alumnos, con lo cual no se promueve su desarrollo. La necesaria evaluación de estos elementos puede ser efectuada por el profesor pero, si la realizan los alumnos, pueden aprender tanto de las valoraciones que reciben, como de las que hacen sobre esos aspectos del trabajo de sus compañeros (Navarro y Grau, 2010).

Los trabajos en grupo, por otra parte, pueden provocar quejas de los alumnos sobre la justicia de las calificaciones que reciben, cuando no todos se implican de la misma manera y la nota es común. Esto puede hacer que los profesores se sientan inseguros e insatisfechos pues, en ocasiones, son conscientes de la veracidad de tales quejas. Frente a este problema, como quien mejor conoce y puede valorar cómo se han comportado los miembros de un equipo son sus miembros, creemos que es conveniente darles la posibilidad de expresar su posición mediante un sistema de coevaluación que recoja cómo valoran la implicación de sus miembros, la cantidad y calidad de su trabajo e incluso otros aspectos relacionados con el funcionamiento y clima del grupo.

### **5.3.3.- Evaluación compartida**

Este término hace referencia a las dinámicas dialógicas y evaluativas que el profesor establece con los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje. Estos diálogos pueden estar relacionados con la autoevaluación, la autocalificación o la coevaluación, de forma que permita a los alumnos obtener retroalimentación del profesor sobre cómo han realizado estos procedimientos y sus posibles mejoras.

Probablemente sea la modalidad de evaluación menos practicada por los docentes universitarios y, en cierta medida, la más desconocida. También se denomina como evaluación colaborativa o cooperativa (Dochy, Segers y Dierick, 2002).

Habitualmente suponen una comunicación individual con cada alumno aunque, en ocasiones, este tipo de conversaciones evaluativas son colectivas, sobre cuestiones genéricas de las tareas, como en las tutorías en que se revisan los trabajos de grupos. En

cualquier caso la evaluación compartida es otra forma efectiva de proporcionar feedback a los alumnos y de fomentar en el estudiante su capacidad de argumentar, compartir significados y crear un contexto común con el profesor para acordar las valoraciones de su aprendizaje.

Para concluir este apartado, reiteramos que la implicación de los alumnos en la evaluación puede promover en ellos el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para su desarrollo profesional y personal. Como pone de manifiesto Boud (2006), la sociedad actual demanda algo diferente a simples graduados pasivos que se conforman con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma. Así diferentes autores consideran la participación en la actividad evaluadora del propio estudiante como una oportunidad de aprendizaje que por sí misma puede desarrollar competencias como:

- Desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes (Sambell y McDowell, 1998; Sivan, 2000).
- Desarrollo del conocimiento a partir de valorar diferentes soluciones a diferentes problemas (Gibbs, 1981).
- Desarrollo de la autosuficiencia y la dirección de sus propios aprendizajes (Boud, 1991; Stefani, 1994).
- Desarrollo de la capacidad de discusión y negociación (Prins, Sluijsmans, Kirschner y Strijbos, 2005).
- Desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la confianza de los estudiantes (Knight, 2005).

En definitiva, mediante la educación en la evaluación se puede aprender a establecer criterios (y con ellos prioridades), a reflexionar sobre lo positivo y lo negativo de las realidades, a valorar (y comparar) los objetos de evaluación y sobre todo, a tomar decisiones justificadas. De esta forma se puede permitir al estudiante autorregular su aprendizaje y fomentar su aprendizaje autónomo y desde una perspectiva profesional, podrá adaptarse más fácilmente a los cambios y estará capacitado para asumir responsabilidades.

En palabras de Knight (2005):

La evaluación formativa no sólo puede mejorar la calidad del aprendizaje, sino los hábitos de juicio aprendidos mediante la evaluación de otros compañeros (evaluación a cargo de compañeros) y la evaluación de los propios logros (autoevaluación) a la vez que contribuye a la empleabilidad de los estudiantes y sienta las bases del aprendizaje continuo. (p. 192)

#### **5.4.- Criterios de evaluación – calificación**

Antes de adentrarnos en la descripción de este componente, el cuarto, de una evaluación de calidad, creemos necesario clarificar algunos conceptos vinculados a los procesos de evaluación y calificación, aunque somos conscientes de que, también en este campo, sigue habiendo disparidad terminológica y frecuentes imprecisiones en el uso de los términos más comunes y extendidos.

En primer lugar, es conveniente distinguir entre los requisitos para participar en un proceso de evaluación y los criterios de evaluación. López-Pastor (2009, p. 39), define los requisitos como *las condiciones cuyo cumplimiento da derecho al alumnado a optar por la vía de evaluación...* Algunos de éstos pueden ser: asistencia a clase por encima del límite acordado, realización de las actividades establecidas y su entrega en tiempo y forma, corregir lo indicado en el plazo dado, etc. La diferencia con los criterios es que estas condiciones no forman parte de la calificación, aunque pueden ser aspectos que se traten en los procesos de evaluación formativa.

En segundo lugar, también es preciso diferenciar procedimientos de evaluación, a los que dedicaremos un apartado, de instrumentos de calificación. Entendemos por procedimientos el conjunto de herramientas que permiten valorar el grado de consecución de las competencias y ofrecer información durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero no todos los procedimientos tienen que conllevar una calificación por lo que los criterios que utilizamos para realizar dicha valoración se denominan *criterios de evaluación*. Mientras que, dentro de este conjunto, aquellas herramientas que formen parte del proceso de calificación, se convierten en instrumentos de calificación por lo que tendrán asociados, además de los criterios, en este caso de calificación, su peso en la nota total.

Por ello, los procedimientos de evaluación deben ir acompañados de criterios que informen sobre los resultados de aprendizaje deseados; esta es la base en la que se apoya un feedback adecuado, tanto cuando lo da el profesor como los compañeros. Sin embargo, hay que ser conscientes de que algunos resultados de aprendizaje pueden ser difíciles de valorar analizando sus componentes (trabajo autónomo, persistencia, originalidad, calidad expositiva...), por lo que, en esos casos al menos, es necesario realizar una evaluación global, aunque esto puede dar sensación de subjetividad; Biggs (2005), lo explica con claridad mediante el siguiente ejemplo:

Un juez no califica aspectos individuales de la exposición del abogado – utiliza correctamente los términos jurídicos (+10 puntos), contactos visuales con el jurado (+5 puntos), demasiado larga (- 3 puntos)... – sumándolos después de manera que el alegato con más puntos gane el juicio. Hay que juzgar el argumento en su conjunto (p. 191)

En todo caso, los criterios pueden ser utilizados como indicadores que guíen tanto el trabajo de los alumnos (qué es lo que pide el profesor), como la retroalimentación positiva que van a recibir o dar, reforzando aquello que está bien realizado y ofreciendo pautas de mejora si fuese necesario.

Los indicadores no reemplazan el juicio experto; lo respaldan, facilitando un lenguaje rudimentario en forma de puntos de referencia de carácter general que todos puedan mencionar al llegar a los juicios de evaluación y justificarlos. Sin ellos, los estudiantes no pueden calibrar cuál sea el rendimiento aceptable y los asesores (evaluadores) han de fiarse de sus experiencias individuales. (Knight, 2005, p. 194)

Para que puedan cumplir estas funciones, los criterios de evaluación y calificación deben ser conocidos, comprendidos y utilizados.

En cuanto a su conocimiento, las investigaciones demuestran que los profesores universitarios ocultan o no hacen explícitos al estudiante los criterios en los que basan sus juicios sobre la calidad de sus trabajos (Dochy et al., 2002; Garby, 2007; Stowell, 2004; Woolf, 2004). Este hecho puede deberse a varios motivos: uno, se identifica, a veces, el criterio con el porcentaje que aporta a la nota final un determinado instrumento de calificación; se considera que, según sea éste, los alumnos pueden ver la importancia que se le concede a esa parte de la evaluación, aunque no se haga explícita ninguna otra información relevante sobre el resultado que se pide; también se oye expresar, a veces, una curiosa pero extendida creencia que se podría expresar así: si explicamos todo lo que queremos que consigan, sería demasiado fácil y *estamos en la Universidad*; por último,

persiste la dificultad que para el profesor conlleva establecer y explicar los criterios, pues supone reflexionar sobre lo que para él es importante o imprescindible, jerarquizando y analizando las categorías que, intuitivamente o por experiencia tiene, pero que cuando debe plasmarlas por escrito y exponerlas, no parecen estar tan claras.

En este sentido, y como la publicación de los criterios de evaluación es una exigencia actual de la institución universitaria ya que deben estar plasmados en las guías docentes (aunque en muchos casos se observa la citada confusión entre criterio y porcentaje), consideramos oportuno detenernos en las rúbricas como una herramienta que puede ayudar a los profesores a establecer los criterios y a los alumnos a comprenderlos.

Entendemos por rúbricas o matrices de valoración, las guías de puntuación utilizadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación (Andrade, 2005; Blanco, 2008; Mertler, 2001). Es decir, con ellas se pretende que la valoración efectuada sea objetiva y consistente, que informe al alumno sobre lo que el profesor espera del estudiante y qué criterios se van a utilizar para valorar su trabajo. El establecimiento y conocimiento de estos criterios conlleva las siguientes ventajas:

- Para el profesor:
  - Le ayuda a centrarse de manera específica en los criterios con los que va a medir y documentar el progreso del estudiante, describiendo los distintos niveles de logro que puede o debe alcanzar
  - Promueve expectativas positivas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos y de qué manera pueden ser conseguidos
  - Ofrece retroalimentación sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando
- Para los alumnos
  - Permite conocer los criterios de calificación con los que serán evaluados
  - Les da la posibilidad de evaluar y hacer una revisión final de sus trabajos, antes de entregarlos al profesor
  - Les proporciona retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar

- Para ambos

- Clarifica los criterios que deben utilizar al evaluar
- Reduce la subjetividad en la evaluación
- Promueve la responsabilidad
- Una vez elaborada, es fácil de utilizar y de explicar

Existen dos tipos de rúbricas: comprensiva o total y analítica. En la primera, los criterios que establece el profesor se refieren a la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. Habitualmente se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que alteren la calidad del producto final. Con la matriz de valoración analítica el profesor establece los criterios inicialmente, por separado, para las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma la puntuación de éstas para obtener una calificación total (Mertler, 2001). Exponemos un ejemplo de cada tipo que nos sirve de apoyo para ver su utilidad:

Calificación	Criterios
5	Demuestra total comprensión del trabajo. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos.
4	Demuestra considerable comprensión del trabajo. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos.
3	Demuestra comprensión parcial del trabajo. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están incluidos.
2	Demuestra poca comprensión del trabajo. Faltan muchos de los requerimientos de la tarea.
1	No comprende el trabajo.
0	No responde. No intentó hacer la tarea.

Cuadro 11. Ejemplo de rúbrica comprensiva

Como se puede observar, con este tipo de rúbricas poca retroalimentación puede recibir el alumno, a no ser que se detallen los puntos fuertes y débiles del trabajo. Por esto, son más recomendables y utilizadas las analíticas:

Criterio	Peso	Excelente	Notable	Aceptable	No apto
Frases Completas	20%	Habla con frases completas siempre.	Mayormente habla usando frases completas.	Algunas veces habla usando frases completas.	Raramente habla usando frases completas.
Contenido	20%	Demuestra completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Apoyo	20%	Utiliza más de 2 apoyos que demuestran considerable trabajo/creatividad que hacen mejor la presentación.	Utiliza 1-2 apoyos que demuestran considerable trabajo/creatividad que hacen la presentación mejor.	Utiliza 1-2 apoyos que hacen la presentación mejor.	No utiliza apoyo o los que escoge deslucen la presentación.
Entusiasmo	10%	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.
Comprensión	20%	Puede contestar con precisión casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	Puede contestar con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	Puede contestar con precisión unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	No puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.

Cuadro 12. Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar exposiciones orales

En éstas el profesor identifica, mediante la columna de "pesos", lo que para él es más o menos relevante. En este caso, por ejemplo, se puede observar que ha querido dar tanta importancia a la

calidad de lo expuesto (contenido y comprensión) como a la forma de exponerlo (frases, apoyo y entusiasmo).

Como ocurría con el feedback, además de la precisión, lo más valioso de este tipo de rúbricas es la forma en que se utilizan, por lo que es recomendable seguir, al menos, los siguientes pasos:

- Previamente, al explicar a los alumnos el trabajo a realizar, se les proporciona una copia de la rúbrica para que conozcan los aspectos que serán objeto de evaluación y su peso en la calificación final. Hacerles partícipes de las características deseables del producto final y de los criterios en los que se basa la calificación de su trabajo, es, tal vez, el aspecto más importante del uso de las rúbricas y el que más puede contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos.
- Una vez realizado el trabajo, en este caso la exposición, los evaluadores entregan la rúbrica con sus valoraciones y comentarios enfocados a la mejora del mismo (feedback).
- Y, por último, los alumnos deben tener la posibilidad de llevar a cabo estas recomendaciones para que realmente sea una evaluación formativa.

Sin embargo, no siempre la rúbrica es una buena herramienta para establecer los criterios de evaluación. Popham ya en 1997, escribió un interesante artículo sobre *la fiebre por las rúbricas* y sus peligros, especialmente cuando no están directamente relacionadas con la capacidad o habilidad que pretenden medir y sólo se fijan en los aspectos más visibles y, por tanto, más fácilmente valorables del producto final.

En Internet existen algunas referencias muy útiles sobre el diseño y uso de rúbricas de evaluación: Ezzel (1997); Brookhart (1999); Chicago Public Schools (1999); ERIC/AE (2000); Moskal (2000a y 2000b); Schrock (2000) y Dodge (2001). También existen herramientas que permiten la creación de rúbricas para distintos tipos de producto final de modo automático o semi-automático:

*Rubricator* es una aplicación informática para crear rúbricas:

<http://www.rubrics.com/rubricator/index.html>

También existen generadores de rubricas *online*:

[http://www.teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/](http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/)

<http://rubistar.4teachers.org/>

[http://landmarkproject.com/classweb/tools/rubric\\_builder.php3](http://landmarkproject.com/classweb/tools/rubric_builder.php3)

*Rubistar* genera rúbricas en un castellano comprensible (a veces):

[http://rubistar.4teachers.org/index\\_esp.shtml](http://rubistar.4teachers.org/index_esp.shtml)

Para concluir, insistiremos en que la importancia de los criterios de evaluación – calificación, independientemente del procedimiento que se utilice para elaborarlos, reside en que sean conocidos y entendidos por los alumnos y, quizá, una de las mejores formas de llegar a esto, es que, además del profesor, sean ellos mismos quienes los apliquen, en alguna fase del proceso de aprendizaje, mediante la autoevaluación y/o coevaluación.

Una vez expuestos los requisitos que se tienen que dar para realizar lo que entendemos por una evaluación de calidad, consideramos que es conveniente detenernos en los procedimientos de se pueden utilizar para evaluar. Esta es otra de las decisiones que debe tomar el profesor y que puede originar cierta incertidumbre, especialmente cuando se pretende evaluar competencias, una demanda bastante novedosa.

## **6.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**

Como hemos mencionado anteriormente, por procedimientos de evaluación entendemos el conjunto de herramientas que los profesores pueden utilizar para obtener la información en la que se basa la evaluación.

La importancia de este aspecto de la evaluación se refleja en que una parte importante de la investigación, actualmente, se centra

en valorar si todos los procedimientos son igualmente válidos para cumplir las funciones que se asignan a la evaluación en la universidad:

El desarrollo alcanzado en el terreno educativo universitario en las últimas décadas plantea un serio desafío al modelo de medida que ha predominado tradicionalmente en las prácticas de evaluación. La tradición ha conducido a un énfasis excesivo en la prueba tipo test y el mayor reto que se plantea al modelo tradicional de evaluación está precisamente en su alcance para evaluar el aprendizaje que se deriva de un enfoque diferente de enseñanza. Como alternativa emerge un modelo de evaluación educativa, denominado 'modelos de juicios' (Hager y Butler, 1996). Los supuestos básicos, los rasgos y los usos apropiados de estos dos modelos de evaluación, se contrastan sistemáticamente en la investigación científica a lo largo de los últimos años. (Álvarez-Valdivia, 2008, p. 250)

Si lo que se tiene que evaluar son las competencias del alumno en una determinada asignatura, es lógico deducir que se deberá valorar el conocimiento adquirido o desarrollado en su vertiente conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y las actitudes que manifiesta (saber ser). Esta es la razón por lo que hemos optado por una clasificación de los procedimientos basada en la forma en que se pueden evidenciar estos conocimientos (López-Pastor, 2009). Para realizar esta clasificación, se parte de la premisa de que los saberes conceptuales y procedimentales se manifiestan por tres posibles vías complementarias: oral, escrita y práctico-procedimental, mientras que el *saber ser* se puede observar en el comportamiento y las reacciones del alumno ante determinadas opciones o posiciones.

Nuestra pretensión no es describir exhaustivamente un catálogo de los procedimientos que se utilizan en estos momentos, basados en esta clasificación, sino realizar un pequeño análisis de algunos de ellos, señalando su posible utilización con fines formativos. Para ello, describiremos brevemente los más utilizados y, posteriormente, nos extenderemos en aquellos que, por sus implicaciones o por su relativa novedad, nos parece que merecen una mirada más detallada.

### 6.1.- Procedimientos que utilizan preferentemente la vía escrita

Sigue siendo la forma más común de comprobar conocimientos, sobre todo si el número de alumnos es elevado. Permiten mejorar los trabajos una vez evaluados y dejan una evidencia física que puede ser necesaria posteriormente.

Existen varias alternativas que, en su mayoría, pueden ser utilizadas en la evaluación formativa. Para ello es necesario que los criterios de evaluación sean claros y detallados y que se facilite que el alumno obtenga algún tipo de retroalimentación a través de la evaluación compartida, la autoevaluación y/o la coevaluación:

Procedimiento	Descripción
Examen	Conjunto de preguntas a las que hay que contestar con precisión. Pueden ser de varios tipos: de respuesta cerrada (pruebas objetivas) y abierta. Suelen realizarse en un tiempo determinado y de forma individual.
Trabajo escrito	Documento amplio que sigue un guión establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí, donde a modo de síntesis se exponen los aspectos más importantes. Se suele asignar un tiempo para su elaboración y entrega.
Proyecto	Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo. Incluye los pasos a seguir, el calendario de actuación, los objetivos e hipótesis y lo que se espera conseguir. Posteriormente se presenta el correspondiente trabajo, informe o memoria.
Informe	Documento breve que recoge el conjunto de características de un tema específico y donde se dictamina cómo afrontar ese mismo tema. También puede utilizarse para recopilar y sintetizar toda la información aprendida sobre un tema a partir de diferentes actividades (lecturas, debates, explicaciones...). Puede realizarse con mayor o menor profundidad y tener diferentes estructuras, según las finalidades que se busquen.
Ensayo	Escrito para desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia, donde la argumentación de las propias ideas cobran verdadera importancia.

(cont.)

Procedimiento	Descripción
Recensión	Son materiales escritos sobre las lecturas realizadas. La estructura más simple tiene dos partes (resumen y análisis), pero pueden ser más complejas (resumen, esquema, dudas, preguntas generadas, análisis personal, críticas...). Puede servir para crear una base de datos, comprobar la comprensión, completar información...
Póster	Mural con texto y acompañado de imágenes donde se sintetiza un estudio, investigación o prueba. Además del mural hay una exposición oral por parte de los que lo han realizado.
Cuaderno de campo	Suele utilizarse en materias con un fuerte componente práctico. En él se recogen de forma descriptiva y analítica los datos relevantes que han ocurrido durante el estudio o experiencia.
Ficha práctica	Documento breve que describe la práctica realizada de forma esquemática. Tiene la ventaja de que se puede realizar, entregar, corregir y devolver en un plazo muy corto de tiempo, lo que facilita mucho la realización de un feedback adecuado.
Diario	También ligado a materias de carácter práctico, es un cuaderno donde se anotan las experiencias vividas desde un punto de vista más personal y reflexivo. Habitualmente se detallan los hechos y a continuación su interpretación, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo.
Carpeta o dossier	Conjunto de documentos de una asignatura (apuntes, lecturas, informes, trabajos...) que suponen la totalidad de la documentación utilizada en un curso. Suelen utilizarse para que los alumnos realicen un mapa mental de toda la asignatura a través de la reorganización de los documentos. Pueden utilizarse para la calificación dialogada.
Portafolio	Semejante al anterior, pero con una selección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje que consideran importantes. Requiere justificar la selección y elaborar un hilo conductor o argumento que permita establecer un nexo de unión entre los componentes, además de las aportaciones que han supuesto para la persona o grupo que lo realiza.
Memoria	Documento que se realiza al final de un acontecimiento a modo de recapitulación. Contiene hechos y aportaciones de información que está relacionada y que los ilustra o completa. Suele utilizarse en las fases de prácticas como informe final de las mismas.

Cuadro 13. Procedimientos de evaluación por vía escrita. Adaptado de López-Pastor (2009, pp. 73 y ss.)

En relación con este tipo de procedimientos, nos detenemos en dos de ellos: los exámenes, centrándonos en las pruebas objetivas, por su abundante utilización y por el cuestionamiento que se hace de su uso en las investigaciones actuales, y en el portafolio por ser el más citado y referenciado cuando se habla de evaluación alternativa, aunque su uso no sea aún demasiado frecuente en el contexto español.

### **6.1.1.- Exámenes escritos**

El análisis de las prácticas evaluativas universitarias demuestra que se mantiene una fuerte preocupación por la acreditación, debida al carácter finalista y selectivo propio de los estudios superiores. Por ello, la utilización de las pruebas escritas como medio para comprobar el aprendizaje de los alumnos es mayoritario y, en algunos contextos, casi exclusivo, (Buendía y López, 1999; AQU, 2003; Barberá, 2003; Buendía y Olmedo, 2003 y Benito y Cruz, 2005).

Este procedimiento incluye dos tipos de pruebas diferentes según las respuestas sean cerradas o abiertas.

La utilización de pruebas de tipo test en la universidad es frecuente pues tiene varias ventajas como: su corrección fácil y rápida, permiten evaluar sobre una base amplia de conocimientos (mayoritariamente conceptuales), pueden identificar claramente los puntos concretos no aprendidos, dan la posibilidad de realizar múltiples análisis estadísticos de los resultados y aportan al profesor una percepción de objetividad y trato igualitario (Latas, 2004).

A pesar de su extensa aplicación, se cuestiona su uso porque no siempre se construyen con el debido rigor y porque abundan las dudas sobre su validez y fiabilidad como medida del aprendizaje. Algunos investigadores (Burton y Miller, 1999; Paxton, 2000 y Burton, 2006) relacionan las dificultades de este tipo de pruebas o exámenes con el modo en que se redactan los ítems, con su longitud y con los modos de administración. Otra restricción importante deriva del límite que impone a la expresión de los estudiantes, por lo que no se consideran apropiados para la evaluación de aprendizajes complejos (Williams, 2006).

Sin embargo, como demuestra el estudio de Bleske-Rechek, Zeus y Webb (2007), este tipo de pruebas son válidas o idóneas para evaluar lo que los alumnos conocen y han comprendido, siempre que se cuide la elaboración de los ítems y el formato general de la prueba. Además, algunos autores ofrecen recursos que pueden minimizar los aspectos cuestionados. Así, se puede solicitar la justificación de la elección de la respuesta (Fellenz, 2004); flexibilizar las opciones de elección, dando a los estudiantes la posibilidad de generar las preguntas (Weber, Frary y Cross, 1995) o aplicar un tratamiento estadístico que reduzca los resultados atribuibles a la adivinación (Burton y Miller, 1999). Pero además, también se puede proporcionar a los alumnos retroalimentación derivada de la realización de estas pruebas, pues, como demuestra Moraza (2007), analizar la causa de los errores, en este tipo de pruebas, mejora el aprendizaje.

Por esto, consideramos que la realización de este tipo de exámenes, puede ser un procedimiento tan útil como otros que parecen no estar tan cuestionados. Como en la mayoría de los casos, lo importante es cómo se elaboran y utilizan.

Respecto de las pruebas escritas de respuesta abierta, Latas (2004) dice que:

Son las más fáciles de preparar; requieren un esfuerzo y tiempo mínimos por parte del profesor y por eso son las más utilizados. Es la economía de tiempo, aspecto a considerar en una situación de masificación de la enseñanza como la que se plantea en la actualidad, la que le confiere su alta usabilidad. (p. 173)

Entre ellas podemos encontrar diferentes tipos: Las pruebas de ensayo o redacción con contenido impuesto u optativo, con o sin uso de material; las llamadas *situación problemática*: análisis de casos, comentario de textos, problemas, traducciones, también con posibilidad de usar material o no; cuestiones breves y variadas; resúmenes de un tema amplio, etc.

Una modalidad de prueba escrita que conviene resaltar por adecuarse a las exigencias formativas propias de la universidad es aquella en la que se permite al alumnado consultar libros, notas, apuntes o cualquier material en el desarrollo de la prueba. Cuando un estudiante utiliza un libro, apuntes, etc. para elaborar una respuesta coherente, evidencia sus conocimientos no sólo por lo que escribe,

sino por la forma de consultar las fuentes y el uso que hace de ellas, algo muy a tener en cuenta en la llamada sociedad de la información. Pero, un alumno que no tenga una visión comprensiva del tema, a pesar de consultar las mejores fuentes, podría no expresar adecuadamente los juicios que de él se esperan. Este tipo de prueba puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y creador del estudiante, le capacita para emitir juicios a la luz de la evidencia, para discernir y distinguir puntos fuertes y débiles. Sin embargo, para que cumplan su función evaluadora con precisión, resulta imprescindible que los alumnos hayan tenido experiencia previa en la resolución de este tipo de tareas; normalmente, esto puede alcanzarse a través de actividades realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Corregir con objetividad es uno de los problemas de las pruebas escritas. Tanto profesores como alumnos han tenido ocasión de comprobar cómo las pruebas escritas o exámenes tradicionales han concluido con cierta frecuencia en unas calificaciones que, por diversas causas, no reflejaban fielmente el nivel de los aprendizajes adquiridos. Por ello, se han realizado estudios (Alonso-Tapia, 1997; Bernad, 2000) para identificar las causas que originan esa subjetividad o arbitrariedad. Se ha observado así la influencia de elementos como: la letra del estudiante; la tendencia a calificar más alto al que escribe sin errores gramaticales y de ortografía, aún cuando se indique al corrector que prescinda de este tipo de errores; el juicio previo sobre el alumno; la fatiga, que suele provocar calificaciones más bajas, etc. De estos trabajos se deduce que puede ser realmente difícil evitar esta subjetividad.

Desde nuestro punto de vista, estos estudios se centran en la objetividad de la calificación, hecho que realmente preocupa a los docentes, por las importantes consecuencias que se derivan de ella. Pero el uso de este tipo de pruebas no tiene porqué limitarse al proceso de acreditación final. Si la finalidad de la corrección se dirige a la mejora del aprendizaje, cada examen puede ayudar al alumno a ver lo que debe mejorar y cómo lo podría hacer. Así, aunque la corrección se haga más compleja, el alumno puede comprender mejor su propio aprendizaje y la forma en que se evalúan sus producciones, lo que reduce notablemente las sospechas de arbitrariedad asociadas a la corrección de este tipo de pruebas.

### 6.1.2.- Portafolio

El portafolio es el instrumento más citado cuando se habla de procedimientos de evaluación alternativos y orientados al aprendizaje. Consiste en una colección de materiales y trabajos de los estudiantes, recogidos a lo largo del tiempo, que aportan evidencias de lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico (Barberá, 2003). Estas evidencias están ordenadas, según los criterios establecidos por el profesor o por el propio alumno, con el objeto de que puedan ser valoradas de forma global, integrada y compartida entre el docente y el estudiante.

Según López-Pastor (2009, p. 76), *es como una verdadera ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar*, ya que recoge muestras del trabajo de los alumnos seleccionadas por ellos mismos, lo que les obliga a tomar conciencia de cuáles son las que mejor reflejan la evolución de sus aprendizajes. En ocasiones, el profesor puede marcar algunas evidencias como obligatorias, pero las evidencias optativas (Castelló, 2001), son las que realmente juegan un papel importante para construir la imagen completa de las aptitudes y actitudes del estudiante. Esto es así porque, normalmente, añaden la profundidad y la variedad que faltan en las evaluaciones tradicionales, ya que permiten al alumno mostrar lo que ha hecho al margen de lo impuesto y su forma de realizarlo, datos que, sin esta posibilidad, el profesor desconocería.

La revisión de las investigaciones y artículos relacionados con el portafolio que Álvarez-Valdivia (2008) realiza pone de manifiesto la coincidencia en algunas cuestiones claves sobre su uso:

La importancia de establecer el objetivo; su impacto positivo en la mejora del aprendizaje y en el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios; los cambios que se aprecian en las prácticas profesionales a consecuencia del aprendizaje basado en la realización del portafolio; la necesidad de considerar cuestiones relacionadas con ética y confidencialidad cuando se implementa este procedimiento. Pero también se reconoce que la investigación carece de recomendaciones prácticas acerca de cómo puede ser utilizado el portafolio para desarrollar la comprensión del propio aprendizaje y de cómo se puede evaluar esta reflexión crítica sobre el aprendizaje y sobre la práctica profesional. (p. 254)

Frente a las dudas que suscitan las últimas frases de la cita anterior, algunos autores han formulado alternativas para realizar una evaluación formativa que promueva la reflexión sobre el aprendizaje.

Así, López-Pastor (2009) propone establecer un sistema de entrega de evidencias con fechas predeterminadas; esto permite al profesor corregirlas y devolverlas en un plazo corto de tiempo lo que ayuda al estudiante a identificar sus errores o carencias. Cabe la opción de proponer al alumno que rehaga sus trabajos lo que podrá ser valorado en la revisión global al finalizar el semestre.

Por su parte, Barrios (2000) señala que el profesor y los alumnos pueden reunirse periódicamente para revisar el contenido del portafolios y su organización. De esta forma se garantizaría el control del trabajo a lo largo del proceso y su evaluación. Este autor recomienda tres momentos en esta evaluación procesual: En la inicial, se trabaja sobre su organización para que los alumnos conozcan los aspectos que deben incluir; en la segunda reunión se comprueba el grado de ajuste entre el trabajo realizado y los objetivos; en la tercera y final, se valora el portafolio terminado, incidiendo aún en la toma de conciencia del trabajo realizado.

En estos casos, hablamos de un proceso de evaluación compartida, entre el profesor y el alumno, que incluye una forma de autoevaluación, pues el alumno debe informar, comentar y evidenciar su proceso de aprendizaje. También algunos autores como Colén, Giné e Imbernón (2006), consideran conveniente realizar una evaluación por pares que permita al alumnado contrastar y valorar las diferentes evidencias, recoger nuevas ideas e implicarse en el proceso de aprendizaje de sus compañeros pero, para esto, es imprescindible que se disponga de unos criterios de evaluación claros y comprensibles, tarea difícil y compleja por las propias características del portafolio: flexibilidad, respeto a la individualidad, evidencias optativas...

En nuestra opinión, aunque el portafolio ofrece muchas ventajas para llevar a cabo la evaluación formativa, sigue presentando dificultades. Así, su elaboración implica el uso de capacidades metacognitivas, como la reflexión crítica sobre el qué y cómo se ha aprendido, que necesitan, para desarrollarse de forma eficaz, procesos de enseñanza y aprendizaje prolongados o un entrenamiento previo si se quieren aplicar a materias semestrales. Además también es necesario que el número de alumnos sea bajo para que el profesor pueda hacer un seguimiento formativo efectivo. Con todo, resulta factible si existe la suficiente coordinación entre los docentes y nos parece especialmente indicado para acompañar a los

trabajos de fin de grado, dando oportunidad al alumno de revisar y evidenciar su aprendizaje a lo largo de la carrera.

## 6.2.- Procedimientos que utilizan preferentemente la vía oral

Los exámenes orales tienen tradición en la universidad, pero el incremento del número de estudiantes por aula y la tendencia de los docentes a utilizar pruebas escritas, han provocado cierto desuso de este tipo de procedimientos. Otras razones que se aducen para no emplearlos es la dificultad para garantizar su fiabilidad, el tiempo que requiere su aplicación y la necesidad de registrarlos en audio o vídeo como sistema de garantía ante posibles reclamaciones.

Ahora bien, estos procedimientos son imprescindibles para evaluar competencias transversales como la capacidad de expresión oral y pueden ser útiles en sistemas de evaluación formativa.

Resumimos en la siguiente tabla los más utilizados y sus características relacionadas con la evaluación formativa.

Procedimientos	Descripción
Exposición	Manifestación oral por la que se da a conocer un tema, trabajo... con debate posterior en el que participan los compañeros y/o el profesor, dando información, preguntando, etc. La valoración pueden realizarla los compañeros y/o el profesor, siempre que los criterios sean claros.
Debate	Entendido como un procedimiento de evaluación no se refiere a los debates que pueden surgir en el aula al hilo de alguna explicación, sino a la controversia entre varias personas o entre grupos que manifiestan puntos de vista argumentados pero diferentes, por lo que suelen estar preparados previamente a su realización. La evaluación también pueden realizarla los compañeros y/o el profesor con criterios predefinidos.
Mesa redonda	Sobre un tema específico y definido de antemano, cada persona que forma la mesa hace una breve exposición y luego se da paso a las cuestiones que han podido surgir en "el público" o entre ellos mismos. Al final se elabora una conclusión y se evalúa a cada miembro de la mesa.

Cuadro 14. Procedimientos de evaluación por vía oral. Adaptado de López-Pastor (2009, p. 81)

Existen más procedimientos como grupo de discusión (Christie y Rose, 2003), panel de expertos, comunicaciones y ponencias, pero su utilización en la enseñanza universitaria es minoritaria. Por el contrario, las exposiciones orales cada vez son más empleadas por los docentes como prueba complementaria. Por esto y porque sus ventajas son transferibles a los demás procedimientos orales, describimos algunas condiciones que deben darse para que sean eficaces y formativas.

### **6.2.1.- Exposiciones orales**

Teniendo en cuenta que este procedimiento consume bastante tiempo y que, como decíamos, las clases suelen tener un elevado número de alumnos, la primera recomendación es marcar un tiempo limitado de exposición. Este requisito fomenta la capacidad de síntesis y da más tiempo al debate posterior, que puede ser más enriquecedor. Las preguntas, aclaraciones, aportaciones deben ser registradas y analizadas más tarde para unirlas a la presentación inicial. Es decir, el tema o trabajo expuesto no concluye hasta que las cuestiones o aportaciones de todos están recogidas en él. Esto hace que los alumnos puedan comprobar la importancia que tiene la comunicación de lo que ellos han trabajado, pues su producto puede mejorar considerablemente. En palabras de López-Pastor (2009):

La integración de información que se ha traído, más la que se aporta durante la fase de debate es lo que permite una retroalimentación que enriquece el conocimiento y la exposición y permite sostener un argumento frente al problema planteado en breves ideas, réplicas, síntesis y conclusiones que ayuden a confirmar o refutar lo expuesto. (p. 84)

Como ventajas de este procedimiento están, por una parte, que permite valorar componentes de las competencias comunicativas como la fluidez verbal, predisposición al diálogo, adaptación, flexibilidad, cordialidad ante las preguntas, etc.; un conjunto de aspectos que hoy se consideran imprescindibles en una formación universitaria de calidad. Por otra parte, permiten realizar una evaluación inmediata y ofrecer un feedback también inmediato. Ambos, valoración y feedback se apoyan en los criterios de evaluación que sirven de indicadores para determinar su calidad y poder realizar propuestas de mejora. El conocimiento de estos

criterios puede disminuir la ansiedad que los procedimientos orales provocan en el alumnado y su supuesta subjetividad.

Estas ventajas han originado que las exposiciones se hayan convertido en una actividad que los docentes incluyen cada vez con mayor frecuencia en la planificación de su asignatura. Esto no significa que, en muchos casos, se le asigne a la exposición un peso o porcentaje proporcionado en la calificación final, donde se tiende a valorar más el informe escrito sobre la exposición, lo que puede llevar al alumnado a no apreciar en su justa medida esa parte de su trabajo. Por ello, parece conveniente recomendar que, si se demandan exposiciones orales a los alumnos, queden reflejadas en el sistema de evaluación – calificación empleado.

### **6.3.- Procedimientos con predominio de la expresión práctica**

En este tipo de pruebas, los alumnos tienen que demostrar sus conocimientos y/o destrezas a través de ejecuciones prácticas, que son observadas por los evaluadores en el momento de su realización. La mayoría de las titulaciones universitarias tienen asignaturas en las que estas pruebas son imprescindibles para comprobar las habilidades prácticas de los estudiantes o, como lo denomina Biggs (2005), el conocimiento funcional. Como ejemplos podríamos mencionar, prácticas de laboratorio, practicum en educación, utilización de programas informáticos, pruebas de diagnóstico, realización de diseños, obras plásticas, ejecuciones de habilidades motoras, etc.

Son pruebas que suelen (y deben) estar vinculadas al perfil profesional de cada titulación. Por esta razón, pueden formar parte de la denominada evaluación auténtica, cuando existe ajuste entre lo demandado en la prueba práctica y la actividad profesional; si no es así, estaríamos hablando simplemente de evaluación de la actuación. Esta proximidad entre la práctica y la realidad, promueve la aplicación del conocimiento; a través de ellas, los alumnos pueden comprobar la utilidad de sus aprendizajes, por lo que suelen valorar muy positivamente estas pruebas.

Pueden aplicarse de forma individual o grupal y se pueden clasificar según la clase de *resultado de aprendizaje* que valoren. Así, encontramos pruebas prácticas divergentes, en las que la creatividad juega un papel importante (coreografía, diseño de una página Web...) y pruebas convergentes, en las que el resultado tiene que parecerse lo máximo posible a lo que el profesor ha planteado (dibujo lineal, práctica de laboratorio pautada...). En ambos casos, los alumnos deben demostrar que son capaces de realizar lo que se les pide, produciendo evidencias que permitan comprobar su dominio de ciertos conocimientos.

Entre los procedimientos que podemos encontrar para evaluar este tipo de conocimiento práctico tenemos:

<b>Procedimiento</b>	<b>Descripción</b>
Representación, actuación o demostración	Son las producciones que tienen que realizar los alumnos. Pueden ser muy variadas en función de los estudios y materias.
Simulación	Hacer patente, mediante actos, que se tiene el dominio de alguna destreza. Por ejemplo, simulaciones de vuelo, entrevistas con pacientes, traducciones simultáneas... Las posibilidades que ofrecen las simulaciones son cada vez mayores por los avances informáticos y tecnológicos, pues pueden poner al alumno en una situación semejante a la realidad, estableciendo unas condiciones que permiten comprobar cómo se domina y actúa ante una simulación.
Desarrollo de proyectos con parte práctica	Aunque lo hemos incluido en los procedimientos de vía escrita, también forman parte de esta categoría si incluyen una fase práctica donde se evalúa la actuación real del estudiante en ese proyecto. Suelen utilizarse diferentes instrumentos de observación para valorar las destrezas que implican.
Prácticas supervisadas	Actualmente denominadas prácticas en empresa para especificar que se realizan en ámbitos reales. Como en el procedimiento anterior, se utilizan instrumentos de observación, pero aquí suelen incluirse aspectos actitudinales.

Cuadro 15. Procedimientos de evaluación a través de la expresión práctica. Adaptado de López-Pastor (2009, p. 87)

No destacamos ninguno de este grupo de procedimientos, porque su aplicación está supeditada a las características específicas de la asignatura.

Como en los procedimientos anteriores, la posibilidad de que estas pruebas sean formativas, depende de la interacción entre el docente y los alumnos. Ésta se puede llevar a cabo mientras dura la actividad práctica (evaluación continua y formativa) si los estudiantes reciben la información que precisan para mejorarla. En ocasiones, cuando ha habido un seguimiento muy continuado, no se precisa la evaluación final, pero eso depende del número de alumnos, ya que el uso de estos procedimientos exige dedicar mucho tiempo a la mejora del desempeño de los estudiantes. Cuando el número de alumnos es elevado, los compañeros se pueden convertir en una vía de información muy útil para perfeccionar la práctica. De hecho, para Biggs (2005):

En realidad, la situación es ideal para la evaluación a cargo de los compañeros. Los estudiantes se acostumbran a que los observen los demás y pueden recibir información de los compañeros de su actuación. (p. 220)

Estos procesos coevaluativos están muy ligados a estilos de enseñanza recíprocos y/o en pequeños grupos que, para ser eficaces, requieren, además de claros criterios de evaluación, sistemas de registro que permitan constatar cómo evoluciona la actividad bajo la supervisión del profesor. Estos sistemas de registro pautan la recogida de informaciones esenciales sobre la práctica, tanto en su elaboración como en su resolución, pero también pueden recoger aspectos vinculados a las actitudes, cuya evaluación suele ofrecer mayores dificultades.

#### **6.4.- Procedimientos para evaluar las actitudes (saber ser)**

Evaluar las actitudes de los estudiantes, en cierta medida, parece conducir a un terreno resbaladizo; de hecho, la mayoría de las investigaciones dedicadas a la evaluación de competencias no lo abordan, a pesar de su importancia, especialmente evidente en las denominadas competencias genéricas o transversales. En nuestra opinión, algunas de ellas están muy cerca de lo que habitualmente se venían denominando actitudes. Por esta razón, hemos realizado la revisión basándonos en los escasos estudios que hay sobre la

evaluación de tales competencias, que se refieren a aspectos como la cooperación, las relaciones interpersonales y los conceptos éticos.

De Miguel (2005), expone la siguiente situación:

En la Universidad Española necesitamos clarificar el perfil profesional que queremos formar concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en cambio, etc. La fragmentación de los planes de estudio actuales hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de "su asignatura", pero nadie es responsable del resto; es decir, de todo lo que incide en la formación global de los titulados. (p. 18)

El *Proyecto Tuning* de armonización de los estudios universitarios europeos estableció un listado de treinta competencias genéricas; este trabajo ha servido de base para elaborar las nuevas propuestas de formación de las universidades, generalmente primando algunas de ellas. En otros casos, se ha tomado ese listado y se ha transferido directamente a las memorias de verificación de las titulaciones, quizá, sin pensar demasiado en las consecuencias que conlleva.

Este proyecto clasifica las competencias genéricas en tres apartados: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Nosotros vamos a extraer aquellas que están más vinculadas a lo que consideramos actitudes. Así, encontramos competencias como: habilidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, compromiso ético, preocupación por la calidad, voluntad de éxito, capacidad de liderazgo, responsabilidad, autoconfianza, entre otras.

¿Cómo se pueden evaluar estas competencias? Quizá, lo primero que nos debemos preguntar es cuáles se van a formar y, por lo tanto evaluar. En ocasiones, se considera que estas actitudes deben *estar ya* en los estudiantes, en otras, que no es función de los profesores universitarios ocuparse de ellas y, en algún caso, surge un sentimiento de duda sobre su competencia para realizar esta formación. Pero, curiosamente, la mayoría de los profesores, tal vez por obligación, señalan en sus guías docentes las competencias genéricas que se van a desarrollar en su asignatura, como se demostró en el estudio de Sánchez, López y Fernández (2010) que detallaremos posteriormente.

En este sentido, Corominas, Tesauro, Teixidó, Pèlach, y Cortada (2006) en su estudio sobre *las percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria* concluyen que los profesores dan mayor importancia a las competencias genéricas instrumentales (capacidad de síntesis, expresión oral y escrita, organización y gestión de la información, etc.). También opinan que son los propios profesores mediante su docencia quienes se tienen que hacer cargo de su formación, mientras que las más vinculadas a factores personales quedan en los últimos lugares en cuanto a su importancia, considerando que su formación debe realizarse a través de acciones institucionales (servicios de ayuda y orientación al estudiante, equipos de profesores especializados, etc.). Destacamos la siguiente conclusión de su estudio:

Una lectura global nos dice que el profesorado tiende a considerar que el entorno de fomento para la mejora de competencias genéricas corresponde más a acciones bastante difusas asumidas por servicios centrales de la universidad o por actividades más concretas establecidas como curriculum paralelo que la inclusión en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en su acción directa en el aula o en tutorías. ¿Declina responsabilidades en esta dimensión formativa? ¿Considera que carece de competencias para realizar esta formación? Haría falta matizar cualquier afirmación categórica ante estos interrogantes, pero no deja de ser preocupante la situación que se presenta. (p. 330)

Desde nuestro punto de vista, hay otro factor que puede estar en la base de esta resistencia: la dificultad para evaluarlas. Es necesario disponer de procedimientos de evaluación que puedan ayudar a salvar estos temores. En algunos casos, no deben convertirse en instrumentos de calificación directa ya que, en nuestra opinión, estas competencias necesitan formación a lo largo de los cursos de la titulación. Pretender que la iniciativa, el liderazgo, las habilidades críticas y autocríticas, el compromiso ético, la búsqueda de la calidad, etc., se formen o desarrollen en un semestre y en una asignatura, es una meta irrealizable (y por consiguiente desmotivadora) tanto para los profesores como para los alumnos. Este tipo de objetivos exige la coordinación entre el profesorado que imparte materias en una titulación, lo que supone una nueva demanda para los docentes.

Entre los procedimientos que se pueden utilizar para evaluar las competencias genéricas más personales (responsabilidad, capacidad crítica, esfuerzo, implicación...) consideramos que la autoevaluación y el portafolio pueden ser herramientas adecuadas, ya que, si se parte de criterios claramente establecidos, permiten discriminar con bastante objetividad estos aspectos. Del mismo modo, nos podemos apoyar en la coevaluación entre compañeros, como hemos ya comentado, para evaluar competencias interpersonales, especificando con claridad los criterios (Navarro y González, 2010).

A esto se añade la posibilidad de utilizar la observación sistemática, como procedimiento más coherente para evaluar este tipo de competencias. Expondremos, a continuación, algunas recomendaciones para mejorar su eficacia.

Ante todo, aunque resulte obvio, conviene recordar que la evaluación requiere disponer de una o varias actividades diseñadas para desarrollar la competencia que se ha decidido promover. Es necesario, entonces, identificar aquellos comportamientos que ponen de manifiesto su *grado de dominio*. Esto se hace posible utilizando rúbricas que permitan describir diferentes niveles en el grado de adquisición de la competencia en cuestión.

La necesidad de proporcionar un feedback positivo en estas evaluaciones es patente, pues, en ocasiones, se tratan aspectos vinculados a la forma de ser de los alumnos, por lo que la delicadeza y las propuestas de mejora deben cuidarse de forma especial. Además, teniendo en cuenta que tanto su promoción como su evaluación, son tareas que entrañan dificultad, se recomienda priorizar aquellas que se consideran muy relevantes en el perfil personal y profesional de los alumnos; proponerse trabajar un amplio listado de competencias genéricas hace imposible promover eficazmente su desarrollo y observar su evolución.

Por último, sólo mencionar que se están realizando grandes esfuerzos para crear herramientas que faciliten esta labor. Así, por ejemplo, gracias al *proyecto Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales*,

*desarrollado por* García, Arranz, Blanco, Edwards, Hernández, Mazadiago y Piqué (2010) de la Universidad Politécnica de Madrid, se ha elaborado un portal web (<http://www.ecompetentis.es>) que pretende ser una plataforma de apoyo a los docentes universitarios españoles. Su uso pretende servir de ayuda para desarrollar competencias genéricas en la planificación de las actividades docentes y en la evaluación de sus estudiantes, ofreciendo instrumentos de evaluación, proyectos de innovación e investigación, experiencias de éxito y otras utilidades. Actualmente, el portal incluye instrumentos para la evaluación de las competencias genéricas *trabajo en equipo y resolución de problemas*. Pero, como los propios autores expresan:

eCompetentis se ha planteado como un espacio de trabajo colaborativo, de forma que cualquier docente que se acerque a él pueda encontrar todo tipo de materiales de apoyo al desarrollo de competencias genéricas y su evaluación, pero también pueda aportar sus propias experiencias, instrumentos o proyectos para compartirlos con una comunidad interesada en su utilización. (p.115)

Hemos tratado de exponer los distintos procedimientos que pueden ser utilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos, intentando destacar su potencial formativo. La elección que hace el profesor sobre cuál y cómo utilizar suele estar basada en dos factores: la lógica interna de cada asignatura y las condiciones reales con las que se enfrenta a la hora de evaluar; así, no podemos obviar, por ejemplo, el número de alumnos a los que se aplica la evaluación. Con todo, habitualmente era cada profesor quien elegía su sistema de evaluación, por lo que no era infrecuente encontrar que las mismas materias, con condiciones similares, en la misma universidad y titulación, fueran impartidas y evaluadas de forma diferente. Esta peculiaridad se intenta eliminar actualmente a través de la figura del coordinador de asignatura, aunque establecer una nueva cultura de colaboración entre los docentes universitarios en estos aspectos no promete ser una tarea fácil.

Otra demanda que, para algunos profesores resulta novedosa, es la incorporación de las tecnologías en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, a la que dedicamos el siguiente apartado, por la importancia y utilidad que tienen en la actualidad.

## **7.- EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICs)**

En la era de la llamada sociedad de la información y del conocimiento, cobra especial importancia la enseñanza y el aprendizaje mediado por las TICs: a distancia, virtual, etc., y esto trae consigo inevitables innovaciones en los sistemas de evaluación (Colás y De Pablos, 2005; Bautista, Borges y Forés, 2006). Así, desde finales de los años 90, se constata una masiva implementación de las mismas, lo que ha provocado numerosas investigaciones dirigidas a analizar las posibilidades que ofrecen las tecnologías en los procesos de evaluación de los estudiantes y a construir, desarrollar y valorar los procesos de e-evaluación ya implantados en distintas condiciones de docencia universitaria, (Cano, 2008; Olmos, 2008 y Rodríguez, 2008). Por evaluación a través de las TICs entendemos cualquier proceso electrónico de evaluación en el que éstas son utilizadas para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas (Rodríguez, Ibarra, Doderó, Gómez, Gallego, Cabeza, Quesada y Martínez, 2009).

Los resultados de estos estudios parecen demostrar que pueden ser herramientas útiles para evaluar los aprendizajes en la medida que facilitan la recogida, valoración y devolución de información a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, Watt, Simpsons, McKillop y Nunn (2002) comprueban las ventajas que ofrecen para la automatización del feedback y, como expusimos, existen ya propuestas de software que permiten a los docentes elaborar rúbricas online y Rodríguez e Ibarra, 2011, presentan una excelente propuesta para realizar lo que ellos denominan e-Evaluación orientada al e-aprendizaje (e-EOA), proponiendo el programa EvalComix para realizar la evaluación a través de la plataforma Moodle. No nos detenemos en estas

herramientas por no ser objeto de nuestra investigación, pero no por ello dejamos de reconocer que constituyen el futuro al que también deberemos adaptarnos.

Otras investigaciones hacen referencia a que su empleo puede promover la autorregulación de los alumnos (Gamliel y Davidovitz, 2005) y, en el contexto español, Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2007), ofrecen guías útiles para la utilización de las TICs en la evaluación, en las que no nos detenemos por no ser objeto de nuestra investigación.

Pero si bien creemos que realmente las TICs pueden ser beneficiosas, también creemos que tienen un *lado oscuro* (Álvarez-Valdivia, 2008). Nos referimos al plagio. Una buena parte de los estudios sobre este tema, tratan de averiguar las causas que conducen a los estudiantes a plagiar (Bennet, 2005; Macdonadl y Carroll, 2006), analizando el sentido, el contexto, el tipo de plagio que utilizan los estudiantes, las actitudes y los desafíos que plantea el plagio digital. Sus conclusiones son preocupantes: es una práctica muy común derivada del aumento del acceso a fuentes digitales, incluida Internet. Aunque hay múltiples motivos para que los alumnos plagien, destacamos los vinculados con nuestro estudio, como las tareas de aprendizaje y los sistemas de evaluación que lo posibilitan o propician. Por último, los estudiantes ante el plagio racionalizan su comportamiento minimizando su importancia. Por esto, en todos los trabajos se subraya la necesidad de promover la *integridad y dignidad académica* y de encontrar modos efectivos de evitar este fenómeno.

En este sentido, otro grupo de trabajos intenta controlarlo o impedirlo a través de la tecnología (Badge, Cann y Scott, 2007; McKeever, 2006). Este último autor, apunta que *a pesar de que el crecimiento exponencial de Internet haga más fácil el plagio, también hace mucho más fácil descubrirlo*. En su estudio describe diferentes métodos para descubrir el plagio en la Web, no obstante enfatiza la necesidad de contar con la mejora de las actitudes de docentes y estudiantes, más que limitarse a controlarlo por vías coercitivas.

En definitiva, creemos que las TICs pueden ayudar al profesorado en la realización de una evaluación formativa, siempre y cuando cuidemos los aspectos éticos que conlleva su utilización.

## **8.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN**

Las universidades españolas se encuentran en la actualidad ante el reto de asumir y llevar a cabo los cambios que supone su incorporación al EEES. Pero, como expone Pozo (2009) cuando reflexiona sobre la viabilidad de estos cambios:

¿Puede tener éxito un proceso de cambio proclamado desde los despachos y las moquetas que no responda a las necesidades y convicciones de los agentes educativos que realmente viven las aulas? De hecho, si nos alejamos de las grandes perspectivas y reflexiones, y entramos en las aulas y observamos cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos, si estudiamos la forma en que son evaluados los alumnos y los conocimientos que demuestran en esas evaluaciones ¿es mucho lo que ha cambiado realmente o seguimos viviendo en la misma cultura educativa, las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales en la universidad? Si nuestras aulas cambian tan lentamente ¿qué podemos esperar de la implantación – así la llaman y algo querrán decirnos con ello – del EEES?. (p.10)

Para intentar responder a estas inquietudes y, centrándonos en los cambios referidos a la evaluación, consideramos que es necesario conocer de dónde partimos, hacia dónde deberíamos ir y cuánto camino queda por recorrer para que los cambios propuestos se conviertan en prácticas generalizadas.

Parece que, aunque el camino se haya trazado *desde los despachos*, la dirección está clara. En la introducción del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se especifica que *se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*; es decir es preciso evaluar competencias.

En este sentido, Benito y Cruz (2005), describen los sistemas de evaluación predominantes en nuestras universidades y los contrastan con los modelos que están emergiendo, impulsados por el proceso de convergencia europea. Se guían en la elaboración de sus propuestas por las recomendaciones del Assessment Reform Group del Reino Unido, donde diversas universidades llevan años formando y evaluando competencias. Para estas autoras, *la evaluación del aprendizaje, evolucionará hacia una evaluación para el aprendizaje*, es decir, dirigido a promoverlo. Esta nueva forma de evaluar se fundamenta en confiar en las posibilidades de mejora del alumno y exige a profesores y estudiantes revisar sus actuaciones en función de los datos de la evaluación. Para ello propone compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos, hacer que éstos conozcan y entiendan los criterios de evaluación, proporcionarles retroalimentación efectiva, tener en cuenta la influencia de la evaluación sobre la motivación y la autoestima del alumno y hacer que los alumnos se evalúen a sí mismos para tomar control de su aprendizaje. En opinión de las autoras, de esta manera se superan los modelos de evaluación final y evaluación continua, para ser sustituidos por procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación 360º, similares a los que hoy se aplican en entornos laborales.

Conocemos pues la dirección, pero ¿la situación de la que partimos, ayuda a realizar los cambios o puede dificultarlos? Para responder a esta pregunta, partimos de la revisión que Moraza (2007) realiza sobre las prácticas evaluativas predominantes en ese momento; posteriormente analizamos los resultados de investigaciones realizadas en universidades españolas, en las que se han puesto en marcha experiencias piloto que ensayaban los planteamientos metodológicos del EEES e incluían la evaluación como uno de sus objetos de estudio. Pretendemos conocer si la adaptación al EEES supone un gran cambio en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y ver qué ha pasado cuando se ha tratado de llevar a la práctica en las experiencias piloto.

De la revisión que Moraza (2007) realiza, extraemos las conclusiones que nos dan una visión de las características de la

evaluación antes de implantarse el EEES y que resumimos en los siguientes aspectos:

### **8.1.- Función de la evaluación y procedimientos utilizados**

- Respecto de las prácticas evaluadoras más generalizadas, se caracterizan por aplicar una evaluación orientada a la certificación y acreditación. A menudo están desvinculadas de los objetivos de aprendizaje, sin reflexión ni valoración crítica sobre los instrumentos de recogida de información que se emplean y controlada exclusivamente por el profesor (Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 1991; Espín y Rodríguez, 1993; Buendía y López, 1999; Tejedor, 1998; Tejedor, Ausín, García, Herrera, Martín, Nieto, Rodríguez, Sánchez y Serrano, 1999; AQU, 2003).
- Se observa una implantación excesiva de la modalidad sumativa de la evaluación y el uso casi exclusivo de exámenes escritos encaminados a medir el recuerdo o la memorización del contenido (López-Fuentes 2005). Se caracterizan por utilizar cuestiones puntuales, sin tener conexiones internas claras, que vienen a ser un resumen de la asignatura, estar dirigidos por los contenidos y que se aplican al final del programa (Barberá 2003). En este sentido, Pérez-Cananí, Reyes, Palma y Rafel (2000) estudiaron el tipo de preguntas que empleaban los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona. Estos docentes manifestaron que preparaban los exámenes a partir de los contenidos impartidos y de los objetivos de la materia, tratando de ajustar sus preguntas al nivel en el que se trataron los contenidos en clase y pretenden que sus preguntas les permitan distinguir el nivel de comprensión de los alumnos para discriminar entre los alumnos que conocen los conceptos básicos y los que no, pues, para ellos, esta

forma de evaluar es, ante todo, un sistema objetivo y fiable que les permite evitar injusticias.

- Aunque en algunos casos se emplean pruebas de carácter práctico o trabajos, en grupo o individuales, que, a veces, conllevan gran dedicación de tiempo, tienen un escaso peso en la calificación final (Buendía y Olmedo, 2003; Antón y Moraza, 2007).
- Por todo ello, Moraza (2007), concluye: *Parece claro que la institucionalización de los exámenes finales de carácter teórico, en los que se pide a los alumnos que recuerden literalmente determinados contenidos, es parte esencial de nuestra cultura universitaria* (p. 148)

## 8.2.- Criterios de evaluación

- En este aspecto, cuya relevancia hemos tratado de exponer en apartados anteriores, la situación que describe el estudio del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, publicado en 1997, es la siguiente:

En casi todos los casos, también se constata la ausencia de mecanismos de evaluación de los aprendizajes que tengan en cuenta criterios objetivos referidos al rendimiento global (...) La falta de coherencia y publicidad de los criterios de evaluación que se van a utilizar en las diversas asignaturas determina que cada profesor establezca su propio baremo y que las diferencias entre las distintas materias sean muy acusadas (p.38)

- Situación que corroboran Trillo y Porto (2002) con los resultados de su estudio, donde el 75% de los alumnos manifiesta que cada profesor aplica sus propios criterios de evaluación, que siguen siendo desconocidos, sin coordinarse con otros docentes aunque se comparta la docencia de una asignatura.

## **9.- Opiniones y valoraciones de los profesores sobre la evaluación que realizan**

Este aspecto también nos parece importante pues, en cierta medida, conecta con el capítulo anterior, y nos sitúa en cómo interpretan los profesores su práctica docente respecto a la evaluación.

Según el estudio de Tejedor et al. (1999), en la Universidad de Salamanca, los profesores:

- Mayoritariamente creen que las notas dependen sensiblemente de quién es el profesor que evalúa, del número de alumnos por clase, del sistema de evaluación empleado y de la actuación del docente.
- Opinan que el examen es útil porque obliga a estudiar y permite obtener una información homogénea de todos los alumnos, aunque también consideran que, con este procedimiento, el alumno no demuestra realmente lo que sabe y puede limitarse su interés por aprender.
- Consideran que, además de conocimientos, deberían evaluarse actitudes, responsabilidad y madurez.
- Aunque las circunstancias les han hecho usar diferentes estrategias de evaluación a lo largo de sus carreras, siempre se han centrado en pruebas escritas, teóricas y prácticas.
- El 90,1 % cree que la capacidad necesaria para superar las pruebas de evaluación es la comprensión de los conceptos e ideas básicas de la materia; para el 69,5% es necesaria, además, la aplicación de los conocimientos a situaciones reales y resolución de problemas.
- Afirman que emplean sistemas de evaluación criteriales y más de una prueba a lo largo del curso.

- Creen que su sistema discrimina bastante bien a los que han estudiado de los que no lo han hecho y que las condiciones objetivas impiden mejorarlo.
- Consideran que informan adecuadamente sobre las características de las pruebas y de los criterios de corrección y calificación, además de explicar y comentar a sus alumnos la nota que han obtenido cuando lo solicitan. Hecho que se contradice con los resultados de los estudios mencionados anteriormente, lo que nos induce a pensar que la comunicación puede ser poco eficiente.
- Opinan que los procedimientos evaluativos que utilizan están condicionados por su experiencia en su etapa de estudiantes, de modo que siguen modelos intuitivos que perpetúan los sistemas de evaluación tradicionales. También se ven condicionados por el tipo de estudios y las características de los alumnos. Otro factor que parece influir sobre sus prácticas evaluadoras es el tamaño de los grupos, considerando que a partir de 60 alumnos resulta muy difícil aplicar sistemas de evaluación diferentes del convencional.

De los estudios que Buendía y López (1999) y López-Fuentes (2005) realizan en la Universidad de Granada, destacamos las siguientes conclusiones:

- Los profesores creen que deben evaluar, especialmente en el primer ciclo, los conocimientos teóricos de sus alumnos y, posteriormente, comenzar a valorar procedimientos y habilidades. Así, la evaluación sumativa es la más empleada para evaluar contenidos teóricos, aunque tienden a no ponderar la diferente importancia de los contenidos que componen sus pruebas. Es decir, existe la tendencia en los profesores a asignar el mismo valor en las pruebas a contenidos cuya importancia objetiva puede ser muy diferente, con lo que errores poco relevantes o aciertos de escaso valor pueden contribuir de una forma desproporcionada e inmerecida a la calificación final.
- No se comparte una visión común sobre el tipo o calidad del conocimiento que hay que evaluar.

- Se piensa que la forma de realizar la evaluación no se modifica en función de la experiencia docente. Por ello, para mejorar la evaluación que practican, reclaman una nueva organización administrativa, menor número de alumnos por clase, formación específica sobre el tema y sustituir parte de las clases por tutorías.
- Aunque mayoritariamente se asume que la función de la evaluación es la acreditación final, un tercio de los profesores entrevistados (17), entiende que la evaluación formativa puede ser una buena herramienta para mejorar su trabajo.

A pesar de que esta revisión puede dar una imagen un tanto desalentadora del punto de partida, creemos que también hay elementos positivos que debemos considerar, como la preocupación constante por no cometer injusticias en sus valoraciones, lo cual parece demostrar que, en general, los docentes universitarios son muy conscientes de su responsabilidad como formadores finales de profesionales que van a realizar funciones socialmente importantes y delicadas; responsabilidad que puede convertirse en un acicate para mejorar la evaluación. Vinculan esta mejora a la formación específica, ya que son conscientes de que la experiencia docente no garantiza que se puedan extraer de ella orientaciones adecuadas para mejorar la evaluación; esto hace necesario recurrir a las aportaciones de la investigación sobre este tema. También se observa cierta tendencia a considerar la evaluación formativa como una buena alternativa a la evaluación tradicional.

Para conocer si esta situación se ha modificado por las nuevas propuestas y demandas del EEES, analizamos las investigaciones que se han realizado en algunas universidades españolas, bien revisando diversa documentación adaptada al EEES, o bien, basadas en experiencias piloto donde se ha anticipado su implementación.

Comenzamos por el estudio que realizan Sánchez, López y Fernández (2010). Esta investigación se centra en el análisis de la información publicada en las webs de universidades españolas sobre los títulos adaptados al EEES en el curso académico 2009-2010; estudia específicamente la inclusión de las competencias genéricas y nos parece especialmente interesante su valoración sobre los procedimientos de evaluación publicados en las guías docentes.

Como decíamos, el objetivo principal de este estudio era conocer el estado de la incorporación, en las universidades españolas, de las competencias genéricas en los títulos adaptados al EEES. Para ello, analizaron y recopilaron la información expuesta en las webs de las propias universidades en tres niveles: institucional, de cada titulación, y la relativa a las asignaturas a través de la revisión de las guías docentes que estaban disponibles. Aunque la investigación es mucho más amplia, nos centramos en este último nivel y en los resultados vinculados al análisis de los sistemas de evaluación que aparecen en el diseño instruccional que los profesores elaboran de sus asignaturas.

Revisaron 390 guías docentes correspondientes a 9 grados de 34 universidades españolas, todas las que estaban en el listado de universidades que proporciona el Ministerio de Educación, 2010, y que aparecían en el Ranking Mundial de Universidades en la Web, clasificación elaborada por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Pretendían identificar, en cada guía docente analizada, en qué medida el proceso de evaluación de la asignatura permitía evaluar las competencias genéricas que se habían propuesto desarrollar. Para llevar a cabo este análisis establecieron los siguientes indicadores:

- No muestra información de la evaluación: recoge aquellas guías docentes que no incluyen referencia alguna a la evaluación.
- Define instrumentos de evaluación sin hacer referencia a las competencias genéricas: se incluyen aquellas guías que muestran información relativa al proceso de evaluación (instrumentos y/o criterios de evaluación) pero no hacen referencia a la evaluación de las competencias genéricas.
- Define instrumentos de evaluación con alusión implícita a las competencias genéricas: en esta situación se lleva a cabo la incorporación de competencias genéricas aunque no se habla de forma explícita de ellas.
- Define instrumentos de evaluación con alusión explícita a las competencias genéricas: se trata de guías docentes que ponen de manifiesto la competencia genérica que se está evaluando y propone una práctica evaluadora concreta.

Los resultados de este análisis fueron que el 67,7% de los procedimientos de evaluación no hace alusión alguna a la evaluación de las competencias genéricas. Este porcentaje contrasta con el 76,93% de guías que sí han hablado de las competencias genéricas en los objetivos de la asignatura. Según las autoras de este estudio: *Esto estaría indicando que los docentes no tienen tanta dificultad en mencionar las competencias genéricas entre sus resultados de aprendizaje (...), pero si en considerarlas después como objeto de evaluación que debe contemplarse de forma explícita, en consonancia con las actividades de aprendizaje que plantean* (p. 64).

No obstante, como ellas mismas indican, cabe advertir que se ha valorado la información que se obtiene de la lectura de las guías publicadas en línea; es probable que algunos profesores, completen estas guías con otro documento posterior o bien a través de su práctica docente. Con todo, esto puede indicarnos la dificultad que la evaluación de competencias plantea, como hemos comentado con anterioridad, y que es necesario abordar para que realmente se produzca la coherencia entre objetivos de aprendizaje y evaluación.

Seguimos con la investigación realizada por Padilla et al. (2010) en la Universidad de Sevilla, que analiza, de forma exhaustiva, 26 planificaciones de asignaturas de diferentes titulaciones (Química, Psicología y Turismo), que en el curso 2005 – 06, se habían adaptado al EEES. Analizan tres aspectos: *qué se evalúa* (categorías objeto de evaluación y criterios); los *instrumentos de evaluación – calificación* y las condiciones en que se emplean; y *negociación de la evaluación* (implicación del alumnado en la evaluación).

Respecto del primer aspecto, encuentran que:

A pesar de que los programas se hayan redactado de acuerdo con un enfoque de aprendizaje basado en competencias, al hacer explícito el sistema de evaluación este enfoque parece desvanecerse. Así, en la mayoría de los programas revisados, el objeto de evaluación lo constituyen los objetivos planteados y los contenidos abordados en las materias, y únicamente se habla de competencias en el caso de una asignatura. (p. 7)

En cuanto a los criterios de evaluación que exponen, sólo ocho asignaturas hacen referencia a criterios cualitativos vinculados, principalmente, a trabajos prácticos y de laboratorio. El resto de

criterios que aparecen en todos los programas, se refieren a la asignación de calificaciones y porcentajes sobre la nota final.

Los instrumentos utilizados son diversos, lo que les hace pensar que:

El lugar preferente que ha correspondido a los exámenes escritos en la enseñanza universitaria parece ir dejando espacio, aunque tímidamente, a otras técnicas que permiten obtener información acerca del progreso y logros del alumnado. Si bien en la totalidad de las materias se contempla la realización de algún tipo de prueba escrita (...) que sigue siendo la técnica que contribuye en mayor medida a la calificación otorgada al estudiante y que, por lo tanto, resulta decisiva de cara a la superación de la asignatura. (p. 9)

Las pruebas basadas en el trabajo de los alumnos, utilizan informes de prácticas, memorias, diarios y resolución de casos. Sólo en una asignatura se propone la observación como instrumento de evaluación.

Respecto al momento de la realización de las pruebas escritas, es el que marca la institución, convirtiéndose así en una modalidad de evaluación final, centrada en los resultados.

Por último, en cuanto a la participación del alumnado como agentes evaluadores, encontraron que en ningún caso se aplica una evaluación por pares y compartida y que sólo en una asignatura aparece la autoevaluación individual como complemento a la grupal en la realización de un trabajo. Un dato que nos llama la atención es que consideran como participación del alumnado en los procesos de evaluación, que puedan optar por diferentes sistemas de evaluación, como la realización de exámenes y los trabajos voluntarios.

Otro estudio que nos aporta datos sobre la situación actual de la evaluación de los aprendizajes, es el realizado por Olmos y Rodríguez (2010) en la Universidad de Salamanca, en el que participaron 107 profesores pertenecientes a todas las ramas de conocimiento, cumplimentando una encuesta electrónica que recogía los siguientes aspectos: planteamiento de la evaluación (para qué evalúa, criterios, cuándo y quién evalúa); instrumentos de evaluación y calificación; y, formación pedagógica del profesorado.

Los resultados de este estudio son los siguientes:

- Respecto del planteamiento: Casi la mitad de los profesores manifiestan que evalúan para detectar el avance de los alumnos respecto de su punto de partida (48,6%), y obtener información para mejorar los instrumentos didácticos (27,1%).

Realizan una evaluación criterial donde la calificación del alumno depende del logro o no de los objetivos propuestos. *“El 67,3% afirma que utiliza como referente de los conocimientos que demuestra el alumno, el número de respuestas contestadas correctamente”* (p.7).

En cuanto al momento en que realizan la evaluación, el 57,9% declara que recoge información de los estudiantes en varias ocasiones a lo largo del curso y el 31,8% sólo al final de la asignatura.

Son los profesores quienes evalúan (88,5%), siendo muy escasas las prácticas de autoevaluación y coevaluación.

- En cuanto a los procedimientos empleados: Predominan las pruebas escritas en sus formas más tradicionales, sin tener en cuenta la dificultad que pueden presentar; no realizan análisis de discriminación o análisis estadísticos para comprobar la fiabilidad y validez de una prueba.

La forma más habitual de comunicar los resultados es la publicación de un listado de notas (90,7%) y sólo las explican o comentan cuando el alumno lo solicita.

- Respecto de la formación pedagógica: Los cursos sobre metodología docente son los que más han realizado los profesores, manifestando que gracias a ellos han transformado su docencia (88,8%), pero, si tenemos en cuenta, las conclusiones anteriores, parece que ese cambio no ha provocado modificaciones en la evaluación.

Partiendo de estas dos investigaciones y, aunque sabemos que no permiten generalizar los resultados, pensamos que nos permiten vislumbrar las dificultades que podemos encontrar en el camino hacia la aplicación de una evaluación ajustada a las nuevas demandas formativas de los estudiantes universitarios.

Así, podemos observar, en los resultados de estas investigaciones, los siguientes aspectos positivos:

- La inclusión del sistema de evaluación en los programas de las asignaturas y el intento de concretar los criterios de evaluación por los que se asignan las calificaciones a los alumnos, lo que proporciona publicidad y transparencia a la evaluación y el aumento en la diversidad de procedimientos para obtener información acerca del aprendizaje logrado por los alumnos, lo que puede dar una visión más completa y/o compleja de su aprendizaje (Padilla et al., 2010).
- La existencia de una actitud favorable en los profesores hacia la necesidad de afrontar *la nueva situación docente* y el cambio en las prácticas de evaluación. Consecuentemente, demandan formación sobre aspectos relacionados con la aplicación práctica de los procesos de evaluación. Demanda derivada quizá, de *la falta de formación específica del profesorado universitario en competencias profesionales como docentes* (Olmos y Rodríguez, 2010, p. 10).

También podemos encontrar otros aspectos no tan alentadores, como:

- La contradicción entre el significado que la evaluación tiene para los profesores y las funciones que le atribuyen en la práctica:

Los docentes consideran que la evaluación debe desarrollarse a lo largo del curso para replantear los programas, mejorar los instrumentos didácticos, reflexionar críticamente sobre los métodos de enseñanza. Sin embargo, en su quehacer diario, se decantan por una evaluación final, o si es a lo largo del curso, no incorporan ningún tipo de feedback o retroalimentación que contribuya a la mejora del proceso en ninguno de los elementos que intervienen en el mismo. (Olmos y Rodríguez, 2010, pp. 10-11)

- La ausencia casi total de participación de los alumnos en la evaluación, a pesar del potencial formativo y las ventajas que conlleva, como hemos tratado de exponer en apartados anteriores.
- Por último, destacamos lo que, para nosotros, puede ser una de las claves del éxito o fracaso de las innovaciones, tanto respecto de las metodologías de enseñanza, como de los procedimientos de evaluación. Nos referimos a que, si bien se va aceptando la conveniencia de emplear metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, no sucede lo mismo con la evaluación. Como

consecuencia, puede producirse una ruptura entre los métodos de enseñanza y la evaluación. Lógicamente, esta disociación puede provocar situaciones como la que describen Dochy et al., (2002):

...una situación en que un aprendizaje orientado a los estudiantes va mano a mano con los exámenes tradicionales (con frecuencia dirigidos hacia la reproducción del conocimiento) nos conduce a lo que en otro momento hemos denominado la "profecía autodisuelta". Esta hipótesis afirma que la innovación educacional se esfumará cuando la evaluación no sea congruente con la enseñanza. Un estudiante que trabaje activamente en pequeño grupo en un entorno de aprendizaje basado en problemas para aprender un conocimiento científico básico, para ser capaz de aplicar ese conocimiento y aprender diversas habilidades académicas y científicas, seguramente se asustará cuando al final recibe un examen que le exija principalmente reproducir el manual. Como "homo economicus", concluirá que es mejor quedarse en casa y memorizar el libro. En los últimos años, he visto varias instituciones en las que esta profecía de autodisolución llega a ser una realidad y los estudiantes forzaron una vuelta a las antiguas prácticas.

La evaluación es la piedra angular de la innovación educativa. (p. 18.)

Resumiendo, podríamos decir que estamos en el camino, sabemos hacia dónde debemos ir y conocemos algunos de los posibles peligros que podemos encontrar, pero, quizá, como dice Álvarez-Valdivia, (2008):

Plantear una nueva cultura de la evaluación, no se refiere, exclusivamente, a cambiar los métodos o instrumentos de evaluación sino, lo que es más importante, a cambiar la concepción que sobre este proceso tienen los docentes y estudiantes universitarios. (p. 259)

O como expone Fernández-March, (2010):

El cambio es, ante todo cultural, ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y del papel de la evaluación. En esta nueva concepción la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en tanto en cuanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria. Es más, desde un posicionamiento más radical, se puede afirmar que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza. Quizás esta sea una de las razones que explican que si bien la investigación sobre los procesos evaluativos ha marcado la dirección de los cambios, la realidad sea bien distinta. El discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy tradicional, en el

sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor y, por la escasa presencia de feedback. (p. 13)

En este sentido, la investigación que Serrano (2010) realiza en la Universidad de Málaga, refleja las creencias que tienen algunos profesores respecto de la evaluación de los aprendizajes. Concepciones que pueden estar en la base de la actuación docente y que reproducimos literalmente por su vinculación con nuestro objeto de estudio:

El 42% de los profesores creen que:

- Si un profesor conoce las calificaciones de cursos anteriores de un alumno puede predecir con cierta seguridad el éxito que obtendrá.
- Si no hacemos exámenes, los alumnos no estudiarían por su cuenta.
- Las notas y las calificaciones reflejan con bastante fidelidad lo que el alumno sabe y ha aprendido.
- El contacto diario del profesor con los alumnos no puede ser base suficiente para evaluarlos sin examen.
- Lo más importante de lo que se aprende se puede evaluar.
- El profesor puede lograr con técnicas adecuadas medir con exactitud lo que saben los alumnos.
- El profesor no debe considerar las circunstancias y actitudes del alumno al calificarlo, sólo los conocimientos que tiene.
- La evaluación indicará mejor lo que ha aprendido el alumno si se hace sin avisar previamente.
- No es bueno hacer diariamente preguntas en clase a los alumnos para ir así evaluándolos.
- El profesor tiene que imponer especialmente su autoridad en el examen para darle seriedad a la evaluación.

- La enseñanza universitaria no mejoraría sensiblemente si los profesores evaluásemos con precisión todo lo que enseñamos.

Ante estas afirmaciones, se puede pensar que aún se está lejos de las propuestas del EEES, pero nosotros preferimos destacar que el 58% de los profesores ya no participan de estas creencias. Esto, unido a los aspectos positivos que hemos citado, nos inclina a cierto grado de optimismo ante el reto que supone el EEES.

Para finalizar este capítulo, citamos de nuevo a Álvarez-Valdivia (2008), ya que compartimos íntegramente su propuesta:

Como docentes, saber ver, analizar, reflexionar sobre todos los elementos que nos puede mostrar una buena evaluación permite acercarse a un proceso de mejora continua y de calidad; no sólo del proceso de enseñanza – aprendizaje sino del contexto educativo en el cual se desarrolla la educación superior. (p. 260)

**CAPÍTULO 3**  
**METODOLOGÍA**



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se describe y se justifica la metodología que hemos seguido en la realización de esta investigación. Para ello, en primer lugar, se presenta el sentido que tiene este estudio tras la revisión de la literatura expuesta en los capítulos anteriores. Seguidamente se plantea el problema, los objetivos y las preguntas que han guiado todas las acciones posteriores. A continuación se describe el procedimiento de investigación llevado a cabo y el método elegido para dar respuesta a las preguntas planteadas; la estructura del sistema y procedimiento de recogida de información y las características de los docentes entrevistados. Por último, se especifica el procedimiento de análisis de datos que cierra el proceso.

### **1.- SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR**

En este apartado se hace referencia a las publicaciones que consideramos de interés para el estudio que queríamos realizar, las cuales han sido expuestas en los capítulos anteriores. Aunque sabemos que esta revisión es incompleta, pues la cantidad de información a la que, en estos momentos, se puede acceder es inabarcable, nos ha posibilitado clarificar ciertos aspectos y tomar decisiones que han dado forma y sentido al estudio que, brevemente, pasamos a comentar.

En primer lugar, al realizar la revisión sobre los estudios de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y

la evaluación, pudimos observar cómo en este tema, al ser abordado desde diferentes enfoques y metodologías, es difícil llegar a un acuerdo mayoritario en cuanto al significado del propio término *concepción*. Por ello, consideramos que si las concepciones son uno de los pilares sobre los que se asienta este estudio, es conveniente partir de una definición que unificara su interpretación, con el fin de facilitar la lectura y comprensión de este trabajo. Así, entendemos por concepciones los *organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan*" (Moreno y Azcárate, 2003, p. 267), siendo las creencias las relaciones y aseveraciones acerca de aspectos de la realidad que la persona considera ciertas en un momento concreto.

Sin embargo, en lo que sí se encuentra un considerable acuerdo académico es en subrayar la influencia que las concepciones pueden tener sobre la conducta, en la forma en que interactuamos con otras personas y, viceversa, en cómo las oportunidades de interacción influyen en nuestras concepciones (De Corte et al., 2002; Pecharromán, 2004; Pozo, 2006; Remesal, 2006, 2009; Schraw y Olafson, 2003).

En el segundo capítulo centrado en la evaluación de los aprendizajes, he tratado de explicitar nuestra visión sobre las prácticas evaluativas de calidad, centrándonos en la evaluación formativa. Llevar a cabo este tipo de evaluación supone importantes modificaciones respecto de la práctica evaluadora tradicional, por lo que su creciente aplicación en los próximos años provocará, probablemente, un cambio de las concepciones que soportan los actuales modelos de evaluación de los aprendizajes.

A partir de estas fuentes, llegamos a establecer la finalidad de este estudio, que formulamos de la siguiente manera:

***Explorar las concepciones de algunos profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con el fin de conocer y comprender su influencia en sus prácticas de evaluación***

El problema de investigación del que partimos entraña, desde nuestro punto de vista, dos aspectos complejos y difíciles de abordar: aislar o extraer las concepciones de los profesores y averiguar por qué evalúan de una forma determinada. Es decir, tratar de comprender *qué hay debajo o detrás de la evaluación* que los profesores utilizan. A pesar de ser conscientes de estas dificultades, persistimos en el intento y pasamos a elaborar los objetivos de este estudio.

## **2.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

La finalidad del presente trabajo se concreta en los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar.

Objetivo 2: Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Objetivo 3: Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.).

Objetivo 4: Conocer el grado de satisfacción que tienen los docentes con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que los propiciarían.

A estos objetivos se asocian una serie de **preguntas de investigación** que ayudan a contextualizar, concretar y dirigir el objeto de estudio:

Preguntas de investigación asociadas al objetivo 1:

- ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre lo que es enseñar, aprender y evaluar?
- ¿La experiencia provoca cambios en las concepciones y en la práctica docente?
- ¿Qué importancia dan a la evaluación de los aprendizajes en su tarea docente?

Preguntas de investigación asociadas al objetivo 2:

- ¿Existe coherencia entre lo que se proponen (objetivos), la manera en que tratan de conseguirlo (actividades) y la forma de evaluar?
- ¿Se evalúa en función de las actividades propuestas que los alumnos han realizado?
- ¿A qué atribuyen los resultados de los aprendizajes de los alumnos?

Preguntas de investigación asociadas al objetivo 3:

- ¿Qué procedimientos de evaluación emplean los profesores?
- ¿En qué razones basan la elección de los procedimientos de evaluación que aplican?
- ¿Cómo y por qué establecen los criterios de evaluación?
- ¿Por qué creen los profesores que se hacen públicos los procedimientos y criterios de evaluación?

Preguntas de investigación asociadas al objetivo 4:

- ¿Existe satisfacción en el profesorado con la evaluación que realizan? ¿Por qué?

- ¿Se ha modificado de alguna manera la forma de ver la evaluación por la "presión del cambio" que propone el EEES?
- ¿Qué condiciones serían necesarias para poder realizar los cambios que les gustaría hacer?

Las agrupaciones de objetivos y preguntas de investigación, nos sirvieron para organizarla, delimitar lo que queríamos saber y no perdernos en la complejidad y el atractivo propios de la evaluación contada por sus protagonistas, pero ello no presupone que las entrevistas con el profesorado se hayan realizado siguiendo estrictamente dicho orden.

### **3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para poder responder a estas preguntas, llevamos a cabo un procedimiento que describimos a través de tres bloques de actividades. El primero consistió en la revisión del estado actual del objeto de estudio. Esta actividad no se limita a un tiempo determinado, sino que ha estado presente a lo largo de todo el trabajo, influyendo de forma decisiva en la elaboración del guión de la entrevista, que fue varias veces revisado y mejorado por dos expertos.

El segundo bloque se corresponde con la recogida de la información a través de las entrevistas realizadas a los profesores participantes. Primero hice una entrevista piloto para conocer su funcionamiento que, además, me sirviera de entrenamiento. Posteriormente, realicé las entrevistas a los profesores que fueron grabadas para su posterior transcripción. A través de las transcripciones, pude observar que existían aspectos en los que debía incidir o pedir más información, lo que conllevó la realización de una segunda entrevista y su consiguiente transcripción. Esta recogida de información se hizo durante los cursos 2008 – 09 y 2009 – 2010.

Como hemos apuntado, optamos por la entrevista semiestructurada como el instrumento de recogida de información, grabada en audio, por considerarlo el medio menos intrusivo. La duración media fue de alrededor de una hora en la primera y de veinte minutos, en la segunda. Se realizó en sus centros de trabajo y todos los profesores mostraron interés, colaboración y cercanía durante la entrevista.

Por último, el tercer bloque consistió en el análisis e interpretación de esta información y la redacción del informe final. Este análisis siguió un proceso deductivo-inductivo, circular y recurrente, en continua revisión, tratando de establecer las categorías de forma que recogieran y definieran los datos con la mayor exactitud y exhaustividad posible.

Para el análisis de la información hemos utilizado el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. versión 5.0.

#### **4.- DECISIONES METODOLÓGICAS**

Consideramos que conocer y comprender las experiencias reales de los docentes universitarios en un ámbito tan complejo como la evaluación, nos puede ayudar a colaborar en el difícil objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo en los momentos actuales de cambio que, en algunos casos, puede provocar situaciones de confusión. Compartimos la opinión de Murillo-Torrecilla (2010) cuando escribe:

Es imprescindible revalorizar los saberes de los docentes. Los años de experiencia, el tener que enfrentarse diariamente a nuevas dificultades y tener que dar respuesta a ellas de forma satisfactoria, hace que el conocimiento adquirido por los profesores se constituya como una fuente de información que debe ser valorada. De esta forma, es necesario un nuevo enfoque investigativo que recupere esos saberes y los considere como una fuente imprescindible de conocimientos que debe ser utilizada por la investigación si quiere mejorar su calidad y pertinencia (...) Sin tener en cuenta las aportaciones de los docentes y las innovaciones, difícilmente la investigación tendrá un impacto en la práctica docente,

difícilmente podrá contribuir a la necesaria tarea de mejorar la calidad de la educación. (pp. 50-51)

Partiendo de esta visión, presentamos a continuación las decisiones tomadas en este trabajo en cuanto al paradigma metodológico a seguir y cómo éstas influyeron en la elección del método, en la técnica de recogida de información utilizada, en la selección de los profesores participantes y en el sistema de análisis empleado.

#### **4.1.- Opción metodológica**

La investigación educativa ofrece actualmente múltiples alternativas metodológicas en función, según explican Blaxter, Hughes y Tight (2009), del paradigma positivista, postpositivista, interpretativo, crítico y postmoderno, que guía a cada investigador. Si los paradigmas los entendemos como *"formas de descomponer la complejidad del mundo real que informan sobre lo que hay que hacer. Esencialmente, los paradigmas son culturas intelectuales y como tal están fundamentalmente imbuidos en la socialización de sus partidarios: una forma de vida más que simplemente un conjunto de diferencias técnicas y de procedimientos"* (Oakley, 1999, p. 155), podemos comprender por qué durante mucho tiempo se ha mantenido el debate, en ocasiones encarnizado, sobre los méritos de cada uno de los paradigmas, centrándose principalmente en cuantitativo vs cualitativo. Actualmente, consideramos que esta dicotomía está siendo superada. Autores como Bos y Tarnai (1999), Thomas y Brubaker (2000), Thomas (2003) y Flick (2004) defienden que la mayoría de las investigaciones actuales no ven estos dos paradigmas como contradictorios, sino como complementarios. Lo importante es si el método o combinación de métodos que utiliza el investigador consigue o no responder a las preguntas de investigación que ha planteado (Flick, 2004).

Como consecuencia, existen hoy tantas formas de investigar, que resulta difícil encontrar una clasificación comúnmente aceptada por la comunidad científica. Como enumera Bisquerra (2000), hoy se

pueden elegir y aplicar metodologías diversas en función del proceso seguido, el nivel de abstracción y generalización, la naturaleza de los datos, la finalidad que se busca, el grado de manipulación de las variables, la dimensión cronológica, las fuentes de información, las condiciones del lugar en que se realice, etc.

En nuestra opinión, aceptar esta diversidad no es sino reconocer la forma de producir conocimiento que ha caracterizado a las ciencias sociales desde sus orígenes. Sirva de ejemplo el de nuestro campo, la psicología de la educación, donde los grandes creadores de teorías aplicaron enfoques metodológicos diversos. En este mismo sentido, en los capítulos anteriores hacemos referencia a aportaciones relacionadas con las concepciones y la evaluación que se han construido empleando enfoques y recursos metodológicos diferentes. Como ya comentamos, es probable, que todo esto sea una consecuencia de la propia complejidad del fenómeno estudiado que requiere, como expone Wittrock (1990), abundantes aproximaciones iniciales exploratorias, que permitan identificar las variables más influyentes para cada problema y den paso a estudios correlacionales que intenten precisar su grado de influencia, antes de llegar a auténticas explicaciones causales. Creemos que, en algunos casos, en las investigaciones educativas, aún no se ha cumplido esa primera fase de exploración en contextos reales, por lo que no se dispone de un mapa lo suficientemente preciso como para dirigir los trabajos de investigación hacia niveles realmente explicativos. Según este planteamiento, tomamos la primera decisión: nuestro estudio se enmarca en esta fase exploratoria y descriptiva.

Pero ¿bajo qué paradigma metodológico vamos a guiar la investigación? Buscando la respuesta a esta pregunta tan crucial, encontramos el siguiente texto de Burns (2000) que nos sirvió de gran ayuda:

La investigación es un proceso sistemático de búsqueda de respuestas a un problema. La investigación en el área de las ciencias sociales profesionales, como la investigación en otros campos, ha seguido el método científico objetivo tradicional. Desde 1960, sin embargo, un fuerte movimiento hacia un planteamiento más cualitativo, naturalista y subjetivo ha dejado a los científicos sociales divididos en dos métodos competidores: la tradición empírica y el modo fenomenológico

naturalista. En el método científico, los métodos cuantitativos se emplean para establecer leyes o principios generales. Estos planteamientos se denominan a menudo nomotéticos y suponen que la realidad social es objetiva y externa al individuo. El enfoque naturalista de investigación resalta la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos, haciendo especial hincapié en el análisis cualitativo. La realidad social se considera una creación de la conciencia individual, donde el significado y la evaluación de los acontecimientos son una construcción personal y subjetiva. Este planteamiento centrado en el caso individual, en lugar de en el enunciado de leyes generales, se denomina idiográfico. (p. 3)

A pesar de no compartir con este autor, como hemos expuesto anteriormente, esta dicotomía tan radical basada más en una concepción ideológica o filosófica de cómo se interpreta la realidad, sí me identifico con las características que subyacen al enfoque naturalista o fenomenológico.

Otra fuente en la que nos apoyamos para situar este trabajo, que está más en consonancia con mi forma de ver la complementariedad e integración de los diversos métodos de investigación, es la propuesta por Moya, Rincón, Valcárcel, Escudero y Benito (2005). Para estos autores:

La organización y estructuración de la investigación, el grado de intervención o implicación y la naturaleza de los objetivos, entre otras características, son criterios de clasificación que facilitan la descripción y análisis de la diversidad de modalidades de investigación predominantes en educación. (p. 126)

De acuerdo con esta posición, el investigador, cuando decide estudiar un problema, puede encontrar elaboraciones teóricas o aportaciones previas que le permitan trabajar con un elevado nivel de estructuración o verse obligado a explorar una realidad nueva o un aspecto de la misma poco estudiado previamente. En ambos casos, puede elegir entre varios niveles de intervención, desde la observación a la manipulación de una o varias variables. Todo ello estará guiado por sus objetivos finales que pueden encaminarle a describir con rigor una realidad concreta, o a modificarla en una dirección determinada.

Los autores ofrecen una representación gráfica de su modelo que puede ayudar a comprender las interrelaciones que proponen entre las tres dimensiones, estructuración, intervención y objetivos, que toman en consideración.

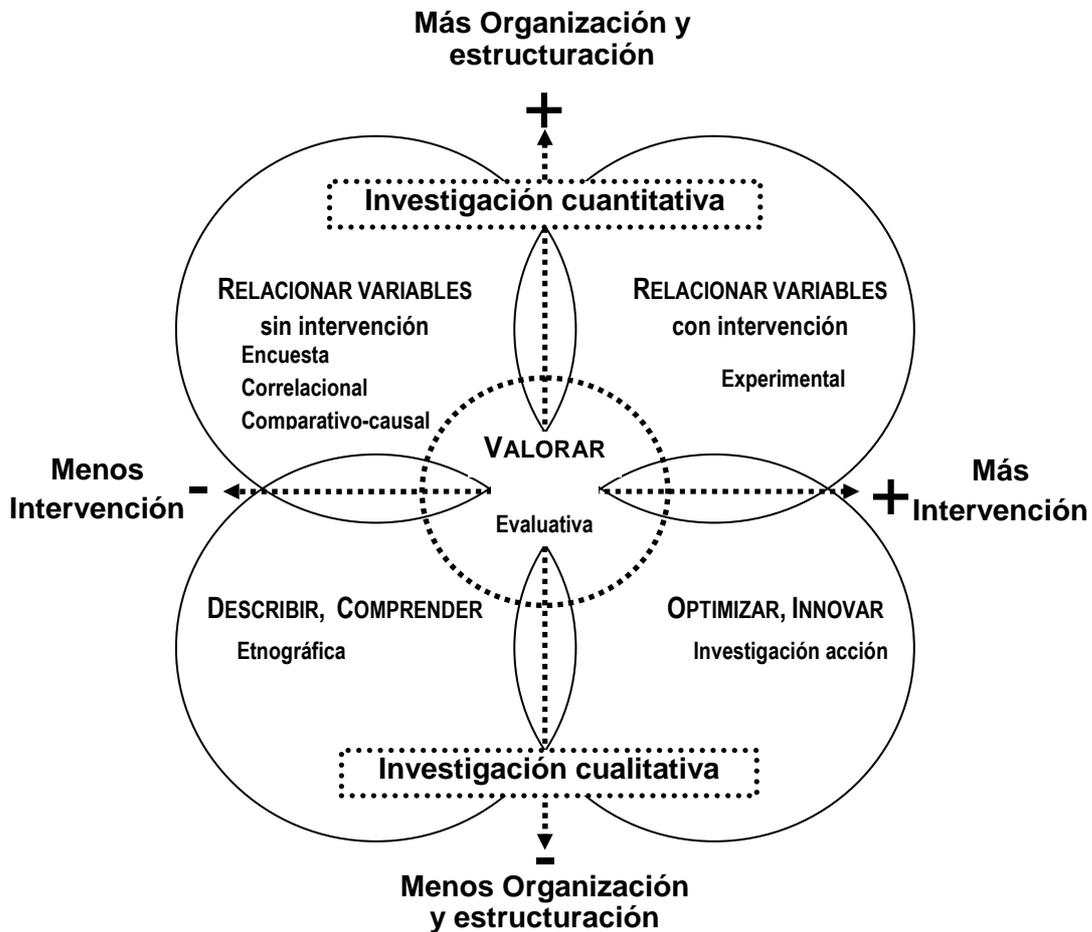


Figura 2. Ejemplos de modalidades de investigación. Tomado de Moya et al. (2005)

Como destacan los autores, una ventaja de este modelo es su flexibilidad ya que cualquier investigación, en función de cómo se ubique en cada una de las dimensiones citadas, podrá quedar incluida en una categoría determinada o participar de varias de ellas. En nuestra opinión, otro valor importante del modelo es su utilidad para clarificar las exigencias formales a las que una investigación debe responder.

Así, este trabajo, basándonos en este modelo, se situaría en la investigación cualitativa ya que lo que se pretende es describir y comprender, en lo posible, un *fenómeno* a partir de lo que manifiestan quienes lo experimentan directamente, es decir desde una perspectiva experiencial.

Este propósito nos llevará a realizar un análisis cualitativo de las opiniones, explicaciones... del profesorado. Puesto que, como afirma Bernad (2000):

Hay temas en el ámbito de las ciencias humanas tales como la intencionalidad, conciencia, motivación, sentimientos, indecisiones y dudas, etc. que no pueden estudiarse con rigor desde el paradigma propio de una concepción puramente física y empírica del conocimiento científico. (p. 20)

Y porque entendemos el análisis cualitativo como lo exponen Buendía, Colás y Hernández Pina (1998):

Aquel que opera sobre textos. Por textos entendemos las producciones humanas que expresan las acciones humanas. Los diversos modos de expresión se organizan en lenguajes. Las expresiones son los mecanismos por los que la subjetividad del interlocutor se manifiesta, ante sí mismo y ante los demás, suministrando el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de las acciones. Por lo tanto el análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana. (p. 288)

Por ello, el modo de analizar la información recogida es interpretativo, y como dice Remesal (2006, p. 104) citando a Peshkin (2000), *con todo lo que de imaginación tiene la interpretación*. Por ello, tenemos en cuenta que la interpretación comienza con las propias preguntas que guían el inicio de la investigación, que influyen en aquello que queremos estudiar y guían los re-enfoques y concreciones del trabajo a lo largo de su desarrollo. También, contribuyen a perfilar el informe de investigación y los resultados finalmente presentados. Por esto, aceptamos desde el comienzo que ninguna interpretación está totalmente acabada, sino que siempre es provisional.

Por último, pasamos a comentar la afinidad con el enfoque de investigación fenomenográfico. Desde que realizamos la primera revisión teórica sobre las concepciones de los profesores observamos que este enfoque era el que más se acercaba a los objetivos. Según

fuimos adentrándonos en su conocimiento, encontramos más razones para adherirnos a este enfoque, asumiendo las consecuencias que conlleva su elección. Estas razones se basan principalmente en que su forma de entender las concepciones, los principios de los que parte y sus objetivos, coinciden, en gran parte, con nuestra visión. A continuación tratamos de exponerlas brevemente:

- Desde su origen, a finales de la década de los setenta, las investigaciones estaban relacionadas con la psicología de la educación y las concepciones, ya que el objetivo de Ferenc Marton y Roger Säljö junto a otros investigadores del Departamento de Educación de la Universidad de Gotemburgo (Suecia), era tratar de comprender las concepciones que tenían los estudiantes suecos sobre la mecánica y la óptica (Goetz y Le Compte, 1988; Marton, 1995). Las aplicaciones a otros ámbitos de la psicología y de las ciencias sociales es una elaboración más reciente que, según Argüello (2009), aún se halla en proceso.
- Así, desde sus primeros planteamientos, el objetivo de la fenomenografía ha sido la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica.
- Para este enfoque, las concepciones son constructos histórico-existenciales que pueden relacionarse con ideas, experiencias, significados, atribuidos por los sujetos a los diversos fenómenos del mundo que acontecen a su alrededor (Marton, 1981).
- Se fundamenta en dos principios íntimamente conexiónados. Por una parte, *el principio de relación*, que establece la integración de los aspectos propios del sujeto con los específicos del contexto, lo que da lugar a la diversidad de concepciones, y por otra parte, el principio de *la perspectiva experiencial*, que pone de manifiesto que son las atribuciones de significación en la cotidianidad las que afianzan las diferentes concepciones sobre el mundo. De hecho, la fenomenografía, al adoptar una orientación inicial empírica, busca investigar la experiencia de los otros. Al abordar las formas de comprensión que los sujetos construyen por la incorporación de sus vivencias en un contexto dado, el pensamiento adquiere un carácter dinámico, multiforme y vinculado a las concepciones espacio-temporales de los sujetos en la historia, es decir, el mundo particular que las origina. En palabras de Marton (1995):

El punto de partida de la fenomenografía es siempre relacional. Tratamos con las relaciones entre el individuo y algún aspecto específico del mundo, o para decirlo de una forma diferente, tratamos de descubrir un aspecto del mundo tal como le aparece al individuo. (p. 170)

- Por esto, la fenomenografía no apunta a la abstracción realizada por los sujetos sobre situaciones aisladas o ajenas, sino que entiende que las personas construyen *un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen (...)* conocimiento fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo (Bolívar, 2001, p. 84). Así, para este enfoque,

las concepciones no sólo corresponden a una elaboración mental más o menos compleja al modo de una entidad cognoscitiva aislada pues ellas orientan la acción de manera efectiva y, de esta manera, se expresan en las realizaciones del sujeto, en su mundo concreto, cotidiano y real. (Argüello, 2009, p. 9)

- Teniendo en cuenta la importancia que da a la *individualidad*, el método de investigación propuesto por este enfoque, es el estudio de caso o casos, opción que también tomamos y que detallaremos más adelante.
- Respecto a las técnicas de investigación empleadas por este enfoque, Marton (1995, p. 183), reconoce las múltiples posibilidades instrumentales que puede adoptar pero que aún no están desarrolladas: *no podemos especificar técnicas exactas para la investigación fenomenográfica. Se necesita de un descubrimiento para encontrar las formas cualitativamente diferentes en las que las personas experimentan o conceptualizan un fenómeno específico. No existen algoritmos para tales descubrimientos.* A pesar de este reconocimiento, como expusimos en el primer capítulo, la mayoría de las investigaciones vinculadas a este enfoque, realizan entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas que tratan de recoger las interpretaciones y experiencias que las personas entrevistadas tienen sobre un determinado fenómeno (Sandín, 2003). Consecuentemente, el instrumento de recogida de información será la entrevista.

En resumen, ante todo lo expuesto, presentamos una investigación de corte interpretativo, basada en el enfoque fenomenográfico, ya que aspira a comprender los modos de ver la

realidad de los profesores entrevistados en un aspecto concreto y cotidiano para ellos como es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Teniendo en cuenta que es un estudio exploratorio, en ningún caso se pretende extrapolar o generalizar los resultados más allá del propio conjunto de profesores informantes, pero sí creemos que aporta una imagen de la rica diversidad de concepciones que los docentes tienen sobre su quehacer profesional.

#### **4.2.- El estudio de casos como método de investigación**

Autores como Creswell (1998), Merriam (1998), Stake (1999, 2005), Yin (2003), consideran el estudio de casos como el enfoque con el que se realizan algunas investigaciones, pero hemos optado, en la línea de McMillan, y Schumacher (2005), Pérez, (2001), Rodríguez, Gil y García (1996), Stenhouse (1990), por interpretarlo como método, por ser el procedimiento empleado para realizar el estudio. Entendemos que el enfoque sería, más bien, una visión sobre la construcción del conocimiento de la que pueden derivarse determinadas decisiones, un concepto próximo al de modelo o paradigma.

En nuestra opinión, lo importante es que, independientemente de cómo sea considerado, lo que busca es proporcionar una comprensión profunda de lo que es estudiado. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996, p. 92) realizaron una recopilación de definiciones sobre el concepto *estudio de caso*, tras la cual concluyen: *Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.*

Existen numerosas clasificaciones sobre los tipos de estudio de casos, como recogen Rodríguez, Gil y García (1996). Destacamos la que realiza Stake (1999, 2005) quien diferencia entre estudios de casos *intrínseco, instrumental y colectivo*. En el primero, lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto. No

se trata de elegir un caso determinado por ser representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría. En esta modalidad el caso es secundario, jugaría un papel de apoyo, facilitando la comprensión de algo. Por último, el estudio de casos colectivo, también denominado estudio de casos múltiples, se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra en un determinado número de casos conjuntamente, pero no se trata de un estudio colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Aunque desconocemos si el autor considera los tres tipos excluyentes entre sí o se pueden dar de forma conjunta, opinamos que, en este estudio, se complementan ya que, es colectivo, se realiza a seis profesores, cada uno de ellos es interesante en sí mismo y nos ayuda a comprender el fenómeno estudiado.

El estudio de casos múltiples, se considera más convincente y robusto al basarse en la *replicación*, entendida como la capacidad que tiene este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Según McMillan y Schumacher (2005), plantear un diseño de estudio de casos resulta apropiado para la investigación exploratoria y orientada al descubrimiento, ya que, pueden facilitar el entendimiento de un concepto abstracto a partir de las experiencias de los participantes o relacionar las percepciones de los participantes sobre un determinado hecho y sugerir propuestas, lo que puede contribuir a desarrollar una determinada teoría. Por otra parte también puede contribuir al desarrollo de las prácticas, bien proporcionando una descripción y análisis detallado de una práctica particular, de un proceso o de un acontecimiento, o bien, aumentando el entendimiento para mejorar la práctica.

Por estas razones optamos por el método de estudio de casos múltiple.

### **4.3.- La entrevista como instrumento de recogida de información**

La entrevista es una técnica frecuentemente utilizada en la investigación psicoeducativa, teniendo a Piaget como uno de los grandes exponentes de su utilización. El auge que ha experimentado en las últimas décadas, obteniendo el reconocimiento de instrumento científico con entidad propia, se debe, por una parte, al avance de la tecnología que actualmente nos permite la captura directa de los datos, en forma de lenguaje oral o en video, para su posterior elaboración y análisis y, por otra parte, al creciente interés por los aspectos subjetivos del comportamiento y psiquismo humano (Kvale, 1996).

Se puede pensar que es una técnica sencilla si tomamos definición de Cohen y Manion (1994, p. 271): *la entrevista es una conversación entre dos personas, iniciada por una de ellas, el investigador, con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación*. Sin embargo, estamos más de acuerdo con Stake, (1999, p. 64), cuando dice: formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte y también con Fontana y Frey (2000) quienes afirman que formular preguntas es algo más complicado de lo que puede parecer a primera vista, porque, en la entrevista de investigación, el investigador no sólo busca recoger unos datos, sino crear la condiciones para que estos emerjan, es decir, se trata de generar datos sobre los aspectos subjetivos de los informantes, como pueden ser creencias, valores, actitudes o conocimientos (Mason, 1996, 2006). En esta misma línea Kvale (1996) afirma que la entrevista ha pasado de ser un instrumento a través del cual se recogen datos objetivos para ser cuantificados, a convertirse en un medio que permite hacer emerger relaciones significativas para ser interpretadas. Por ello, compartimos la definición propuesta por Cambra, Ballesteros, Plou, Civera, Riera, Perera y Llobera, (2000).

La entrevista (...) es un acto comunicativo que se inicia con un propósito concreto, durante el cual los interlocutores colaboran de manera asimétrica en la construcción de un contenido, a la vez que establecen un tipo de relación social. (p. 30)

En esta definición se encuentra uno de los rasgos que caracterizan a esta técnica, su carácter interpersonal: *entrevistador y entrevistado interactúan desde el primer momento hasta que se despiden. Se influyen mutuamente y en cierto sentido, son coautores de la entrevista resultante* (Remesal, 2006, p. 107). Sin embargo, como expone la definición, los roles son diferentes, no son simétricos, el investigador es el que decide el tema a tratar y el entrevistado sigue la dirección marcada según unas reglas no escritas pero que cuando no se respetan se perciben con claridad, como hemos tenido la ocasión de comprobar cuando, por ejemplo, es el entrevistado el que dirige o desvía las preguntas hacia el entrevistador.

No obstante, cabe decir que precisamente su carácter constructivo interpersonal es lo que permite una negociación de significados continua y otorga a los sujetos la libertad de redefinir o co-definir la situación en todo momento. El hecho de que el entrevistado se vea a sí mismo con el derecho para delimitar la situación resulta de una ayuda especial en el momento del análisis, puesto que en la propia entrevista se encuentran los parámetros de comprensión e interpretación de lo sucedido.

Otro rasgo que caracteriza a la entrevista es su flexibilidad, no sólo en cuanto al lugar o el momento de aplicación, sino principalmente porque las personas tienen libertad para expresar sus ideas y pensamientos, manifestando así las diferencias personales, más allá de los datos socio-demográficos: edad, sexo, categoría profesional..., por los que son "categorizados" cuando se emplean otras técnicas, como por ejemplo, los cuestionarios cerrados. Este es uno de los motivos por los cuales optamos por la entrevista en este estudio y, quizá, explica también el hecho de que en los últimos años, algunos investigadores con gran experiencia en el uso de cuestionarios y escalas para el estudio de las concepciones hayan reconsiderado sus opciones metodológicas decantándose hacia la entrevista (Kloosterman, 2002).

Desde nuestro punto de vista, estos rasgos son los beneficios que conlleva la utilización de la entrevista y en ellos se basó su elección para el estudio, pero también somos conscientes de que, como cualquier otro método de recogida de información, tiene inconvenientes.

Una de las críticas más frecuentes que se hace a esta técnica es la supuesta falta de objetividad. Sin embargo, opinamos, como expone Kvale, (1996, p. 66), que si el objetivo de la entrevista es la comunicación de significados sobre un hecho social a través de una conversación, *la entrevista en la investigación cualitativa obtiene una posición privilegiada sobre el conocimiento objetivo del mundo social: la entrevista es sensible y refleja el objeto investigado, en la entrevista el objeto habla*. En este estudio, el objeto de la investigación *habla* a través de los profesores cuando expresan sus pensamientos, convicciones y experiencias a cerca de la evaluación.

Otros inconvenientes que se pueden encontrar desde el punto de vista teórico – metodológico, se refieren a la validez y a la fiabilidad, entendidas como las garantías de que la información que se recoge es la que se desea recoger así como la precisión de la misma. Es obvio que la figura del entrevistador desempeña un papel muy importante. A lo largo de la entrevista son muchas las decisiones instantáneas que se tienen que tomar, por ejemplo, seguir el plan de entrevista o indagar más en una respuesta dada aparentemente poco relevante. En esta investigación fue siempre la misma entrevistadora, la propia doctoranda, quien hizo las entrevistas, para evitar las diferentes interpretaciones y sesgos que pueden existir si se realizan por distintos entrevistadores.

También nos encontramos con problemas de tipo más práctico, por ejemplo, debido precisamente a la asimetría de roles, que hemos comentado anteriormente, el entrevistado puede sentirse en una *situación de examen*. En estos casos el sujeto puede reaccionar con nerviosismo, o puede mostrar inseguridad en sus respuestas y comentarios. Ante esto, cabe tomar dos medidas paliativas, una durante la entrevista y otra a posteriori: primeramente, el entrevistador debe ser sensible a este fenómeno y responder intentando devolver la seguridad al entrevistado, y después, en el momento del análisis, se debe extremar la precaución y quizá relativizar o ponderar de manera más liviana estas respuestas o incluso rechazar alguna entrevista, por ética de la investigación en relación con los entrevistados.

Ante este problema, Perrenoud (1990) advierte de la dificultad de adentrarse en las prácticas evaluativas como inquisidor externo, ya que de todos modos, los docentes:

no suelen desvelar todos los aspectos de su trabajo, en especial en el campo de la evaluación, que no siempre es el aspecto más ortodoxo de su práctica, ni en el que asumen con mayor facilidad las arbitrariedades y contradicciones. (p. 127)

Otra dificultad que se puede presentar a lo largo de una entrevista es que el entrevistado no responda conforme lo que piensa, sino que por deseabilidad social, o por el significado que atribuya a la situación de entrevista, dé la respuesta que considere mejor o más aceptable antes que su pensamiento real (Hunheide, 1988).

Para intentar que esto no ocurra, debemos tratar de establecer un clima en el que el entrevistado sienta que puede expresarse con toda la libertad, que no va a ser juzgado por sus respuestas, que puede a su vez preguntar al entrevistador y éste le va a contestar con honestidad. En palabras de Ruiz-Olabuenaga (1999), el entrevistador:

Hará bien en huir de contradecir abiertamente las manifestaciones de su interlocutor, pero no puede mentir, disimular o negar su opinión sobre un punto concreto si así se solicita. Su comportamiento para elegir entre las preguntas cerradas o abiertas, aprobar o abstenerse, emitir opinión o poner cara de póker, debe estar guiado por el criterio básico de obtener el máximo de riqueza auténtica de contenido. (p. 173)

También hay que decir, que este problema no es exclusivo de la entrevista, sino que se puede extender a todos los instrumentos de investigación en el ámbito de las ciencias sociales, siendo la superación de este obstáculo uno de los grandes retos metodológicos de la investigación cualitativa. Y, quizá, mediante la entrevista, este efecto puede corregirse con mayor facilidad, dado que en ella el sujeto tiene mayor libertad de expresión y el entrevistador tiene la oportunidad de formular preguntas adicionales que ayuden a interpretar sin demoras las respuestas dadas.

Una vez expuestas las características de la entrevista, con sus ventajas e inconvenientes, continuamos con el tipo de entrevista que hemos utilizado.

### **4.3.1.- La elección del tipo de entrevista**

Aunque existen numerosas clasificaciones, hemos optado por la que establece Ruiz-Olabuenaga (1999) para delimitar la empleada en este estudio, según los parámetros que establece este autor: individual vs grupal, enfocada vs de amplio espectro y dirigidas vs no estructuradas. Según esta tipología, optamos por la entrevista individual, de amplio espectro y no estructurada por considerar que se adapta a nuestros objetivos y puede recoger la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación. Así, las entrevistas son todas individuales; a pesar de que se centra en un tema concreto, lo que podría dar lugar a pensar en una entrevista focalizada, consideramos que no lo es porque la intención es *recorrer panorámicamente el mundo de significados del informante* sobre la evaluación de los aprendizajes, lo que en ocasiones nos llevará a tratar otros *temas colaterales*.

Respecto a ser una entrevista no estructurada, no quiere decir que sea una conversación con preguntas exclusivamente abiertas, sin ningún tipo de guión estructurador pues, al igual que Ruiz-Olabuenaga (1999, p. 168), pensamos que *una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca*. El tipo de entrevista no estructurada, se caracteriza por pretender comprender más que explicar, adopta un formato de estímulo – respuesta sin esperar una respuesta objetivamente verdadera, pero sí subjetivamente sincera, por lo que con frecuencia nos podemos encontrar con respuestas emocionales más que racionales. Flick (2004) las denomina entrevistas semiestructuradas de tipo estandarizado, en las que el guión se caracteriza por el planteamiento de cuestiones abiertas dirigidas por las preguntas de la investigación.

Este tipo de entrevista permite, según este autor, la indagación del conocimiento implícito, en nuestro estudio, de las concepciones de los profesores, y además su propia estructuración facilita el análisis de contenido. El inconveniente que conlleva es que cada investigador tiene que elaborar un instrumento *ad hoc* en función de su investigación, pero opinamos que lo que en un primer

momento se puede considerar como una desventaja, por el trabajo que implica, acaba por convertirse en un elemento positivo por el grado de especificidad que facilita.

Estas características son en las que fundamentamos la elección de utilizar la entrevista semiestructurada como el instrumento de recogida de datos en la presente investigación.

#### **4.3.2.- Estructura y elaboración de la entrevista**

Al ser una entrevista semiestructurada requirió el diseño de un protocolo de preguntas guía que, sin necesidad de ser formuladas siempre idénticamente, ayudasen a conducir la entrevista hacia los temas de interés para el estudio.

En la elaboración de este diseño partimos de los objetivos de investigación y de las preguntas que de ellas se derivan con el fin de transformarlos en preguntas para la entrevista que generaran o fueran susceptibles de provocar respuestas extensas y ricas por parte de los profesores. Por ello, la mayoría de las preguntas son abiertas, para poder indagar en el mundo de los significados, interpretaciones y sentimientos del entrevistado, aunque también contamos con preguntas más concretas o cerradas que nos permitan comprobar determinadas afirmaciones y datos aportados. En los siguientes cuadros resumimos el proceso seguido:

**Objetivo 1**

<b>Objetivo de investigación 1</b>	<b>Preguntas de la investigación</b>	<b>Preguntas de la entrevista</b>
Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar	¿Qué piensan los profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar?	<p>¿Qué es para ti enseñar?  ¿Qué es o qué significa para ti aprender?  ¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos?  ¿Y para ti qué es?  ¿Consideras que evaluar es una tarea difícil? ¿Para ti qué es lo más difícil y lo menos difícil? y ¿lo más costoso y lo menos costoso?</p>
	¿La experiencia provoca cambios en las concepciones y en la práctica docente?	<p>¿Crees que has cambiado tu forma de evaluar desde que comenzaste a ser profesor? ¿En qué sentido? ¿Recuerdas tus primeras experiencias cuando evaluaste a tus alumnos?  Estos cambios que has realizado ¿por qué los hiciste y qué efectos produjeron?  ¿Crees que a los profesores nos da "miedo" cambiar los sistemas de evaluación que solemos emplear? ¿Por qué?</p>
	¿Qué importancia dan a la evaluación de los aprendizajes en su tarea docente?	<p>¿Qué importancia das a la evaluación dentro del conjunto de tareas docentes que realizamos?  ¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación? Si lo desglosamos me puedes decir ¿cuánto tiempo te lleva planificarla, preparar los materiales, el tiempo que tienen para realizar el examen, corregir, publicar, revisar, cumplimentar las actas? ¿Te parece mucho, poco, normal?  ¿Para ti evaluar implica una gran responsabilidad? ¿Por qué?</p>

Cuadro 16. Objetivo 1. Preguntas de investigación y de la entrevista

**Objetivo 2**

<b>Objetivo de investigación 2</b>	<b>Preguntas de la investigación</b>	<b>Preguntas de la entrevista</b>
Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos	¿Existe coherencia entre lo que se proponen (objetivos), la manera en que tratan de conseguirlo (actividades) y la forma de evaluar?	Cuando planificas una materia, ¿cómo seleccionas los objetivos que pretendes conseguir? ¿Tú dirías que sigues la secuencia objetivos – actividades – evaluación? ¿Qué es lo que te resulta más difícil de realizar?
	¿Se evalúa en función de las actividades propuestas que los alumnos han realizado?	Según tú, ¿qué tienen que hacer tus alumnos para aprender tus materias? ¿Me puedes poner un ejemplo de algún objetivo que planteas y las actividades que tienen que realizar los alumnos y cómo evalúas si se han conseguido?
	¿A qué atribuyen los resultados de los aprendizajes de los alumnos?	Los resultados que obtienen nuestros alumnos suelen ser diversos: buenos, malos y regulares, ¿a qué los achacas en cada caso? En general, ¿cómo son los resultados de tus alumnos, en el peor año, en el mejor, en un año normal? ¿Ha habido alguna evolución a lo largo de los años? ¿Cómo te lo explicas? A veces ocurre que una asignatura con el mismo programa se imparte por diferentes profesores y los resultados de los alumnos son notablemente diferentes ¿por qué crees que puede pasar?

Cuadro 17. Objetivo 2. Preguntas de investigación y de la entrevista

**Objetivo 3**

<b>Objetivo de investigación 3</b>	<b>Preguntas de la investigación</b>	<b>Preguntas de la entrevista</b>
<p>Describir los procedimientos de evaluación y calificación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)</p>	<p>¿Qué procedimientos de evaluación emplean los profesores?</p>	<p>¿Qué medios, sistemas, procedimientos... empleas?, en otras palabras, ¿Qué haces para evaluar a tus alumnos?</p>
	<p>¿En qué razones basan la elección de los procedimientos de evaluación que aplican?</p>	<p>¿Por qué lo haces así? Con cada procedimiento que empleas ¿qué quieres medir?</p>
	<p>¿Cómo y por qué establecen los criterios de evaluación?</p>	<p>Cuando corriges las producciones de tus alumnos ¿tienes claros los criterios de evaluación? ¿Por qué crees que los utilizamos? ¿Crees que han cambiado tus criterios de evaluación a lo largo de tu vida profesional? ¿En qué sentido?</p>
	<p>¿Por qué creen los profesores que se hacen públicos los procedimientos y criterios de evaluación?</p>	<p>¿Qué tipo de información sobre la evaluación proporcionas a tus alumnos y en qué momentos? ¿Para qué lo haces? ¿Haces explícitos los criterios de evaluación? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Crees que los alumnos llegan a entender el procedimiento de evaluación y los criterios?</p>

Cuadro 18. Objetivo 3. Preguntas de investigación y de la entrevista

**Objetivo 4**

<b>Objetivo de investigación 4</b>	<b>Preguntas de la investigación</b>	<b>Preguntas de la entrevista</b>
Conocer el grado de satisfacción que tienen los docentes con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que los propiciarían	¿Existe satisfacción en el profesorado con la evaluación que realizan? ¿Por qué?	<p>¿Cómo te sientes a nivel personal y profesional respecto de los sistemas de evaluación que empleas?</p> <p>¿Me podrías decir qué es lo que más te incomoda y cómo resuelves esa situación?</p> <p>Si nos centramos en los resultados que obtienen tus alumnos ¿cómo te sientes? ¿Por qué?</p>
	¿Se ha modificado de alguna manera la forma de ver la evaluación por la "presión del cambio" que propone el EEES?	<p>¿Conoces lo que el EEES nos dice sobre la evaluación? ¿Cómo lo valoras?</p> <p>¿Crees que podemos encontrarnos con problemas para poder aplicar lo que nos dice? ¿Cuáles? ¿Tienen remedio? ¿Cuál?</p>
	¿Qué condiciones serían necesarias para poder realizar los cambios que les gustaría hacer?	<p>Imagínate que puedes evaluar como tú quisieras ¿qué condiciones se tendrían que dar para poder hacerlo?</p> <p>¿Tú crees que es necesaria una formación especializada en evaluación? ¿Qué tipo de formación consideras más adecuada? (impartida por quién, duración, aplicaciones prácticas...)</p>

Cuadro 19. Objetivo 4. Preguntas de investigación y de la entrevista

Como decíamos en el apartado anterior, el clima que se establece en la entrevista es un elemento crucial para el adecuado desarrollo de la misma. En este sentido, siguiendo las recomendaciones de Ruiz-Olabuenaga (1999), la primera norma que debe seguir un entrevistador es persuadir al entrevistado del interés, utilidad de la entrevista, identificando y justificando los objetivos y motivos del proyecto y las líneas generales de la entrevista. Esta pauta se llevó a cabo elaborando el siguiente guión de inicio:

Gracias por tu colaboración para poder realizar este estudio. Me gustaría comentarte qué es lo que pretendo con él. Está centrado en **conocer** las **opiniones** que tienen los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos y **cómo la viven**. En estos momentos de **cambio** es un tema que parece estar tomando más protagonismo y nos **gustaría comprender y aprender de la experiencia de los docentes** sobre este asunto y hemos pensado que entrevistar a los profesores para que nos relaten su realidad es la vía más directa para poder llegar a estos objetivos. En este sentido no hay opiniones o experiencias correctas o incorrectas, **hay una realidad que tiene sus explicaciones**. Necesito, si me permites, **grabarla** para luego transcribirla y no perder información.

A través de esta breve introducción, también se trata de eliminar la posible sensación de *situación de examen* y *la discapacidad social*, para que desde el inicio se expresasen con la mayor libertad posible, y además para mostrar con honestidad nuestros objetivos.

Además, diseñamos un *protocolo de conversación* que nos permitiera registrar datos como horario, emplazamiento, guión, ritmo y duración de la misma.

Una vez elaborados estos documentos, decidimos realizar una entrevista piloto a una profesora voluntaria con dos objetivos fundamentales: poder definir y ajustar progresivamente el instrumento final, en cuanto a la duración de la entrevista, el orden y formulación de las preguntas, etc., y posibilitar la auto-observación en la propia situación, ver las propias competencias y limitaciones en cada una de las tareas y tratar de poner remedio a los defectos que se observaran; es decir, realizar un entrenamiento pues, como hemos

visto, la calidad del entrevistador es un elemento clave en el éxito de este tipo de estudios.

La información que nos proporcionó esta entrevista piloto fue muy importante en ambos aspectos. Por una parte, vimos la necesidad de incluir dos preguntas generales sobre concepciones para completar el estudio; esto nos obligó a ampliar la revisión teórica en esa dirección, pero fundamentalmente nos llevó a una visión más compleja del problema de investigación: las relaciones entre la evaluación y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son tan estrechas que no podía obviarlas. Con lo cual, la finalidad de la investigación pasó de limitarse a conocer las concepciones de los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes a indagar sobre las concepciones que tienen sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación. También se modificó el orden y la expresión de algunas preguntas, buscando una mayor coherencia en la secuenciación de las mismas e introduciendo conectores que hicieran más fácil el paso a los diferentes objetivos.

En cuanto a la habilidad de la entrevistadora, fui consciente de la importancia de la preparación previa de la entrevista porque, en realidad, a escasos minutos del comienzo, dejó de ser una entrevista y pasó a ser una conversación, por lo que tomar notas, algo que creía posible, la podía interrumpir y, a la vez, la propia dinámica de la conversación me absorbía de tal manera que hizo que ese propósito se olvidara. Tener concentrada la atención y la mirada en el profesor para captar lo que dice y cómo lo expresa, no era compatible con tomar notas. Esto puso en evidencia la necesidad de reconstruir la entrevista casi inmediatamente a su realización, cuando todavía está en la memoria el lenguaje no verbal que no capta la grabadora, anotándolo en un cuaderno de notas para posteriormente incluirlo en la transcripción final de las entrevistas. He de decir, que esto pasó en todas las *entrevistas – conversaciones* posteriores, siendo una de las mayores satisfacciones que me ha aportado este estudio.

Otra habilidad que tuve que desarrollar fue el manejo de la grabadora digital. Aunque pueda parecer trivial, por experiencia puedo decir que no lo es, porque dependemos de su correcto funcionamiento para poder realizar la investigación. Controlar que está grabando, que las baterías están llenas (pero por si acaso, llevar otras de repuesto), que la memoria está vacía para que no se corte la

grabación..., es necesario para no tener imprevistos que alteren la entrevista. En este sentido, viví alguno de ellos, que gracias a la colaboración y excelente disposición del profesor, se subsanaron sin problemas.

#### **4.3.3.- Transcripción de las entrevistas**

Una vez realizadas las entrevistas y las anotaciones del lenguaje no verbal, llega el momento de la transcripción exhaustiva, que también realicé lo antes posible para no perder datos. En este aspecto, la calidad de la grabadora me ayudó mucho, pues recogía con claridad los elementos prosódicos (hasta suspiros casi inaudibles), tan importantes en la comunicación.

Como las entrevistas fueron una experiencia tan gratificante, creía que su transcripción iba a ser una tarea fácil y agradable. Pero, ya en la primera transcripción, pude comprobar cómo esos dos calificativos no describen bien a las transcripciones. Por el contrario, es una tarea ardua y costosa. Kvale (1996) realiza el siguiente cálculo: una entrevista de aproximadamente una hora se transforma en cinco horas de transcripción. A pesar de esto, considero que debe realizarla quien ha llevado a cabo la entrevista, sino, hay muchos matices importantes que podrían perderse y es más fácil eliminar los posibles sesgos que podrían darse si hay diferentes transcriptores, ya que, como expone Yates, (1997), debemos tener en cuenta que el paso del lenguaje oral a texto escrito no es directo ni neutral y no está libre de riesgos de interpretación.

Para este estudio, tomamos las siguientes decisiones sobre la transcripción basadas en el estudio que Remesal (2006) realiza:

- Asignar un código a cada profesor para mantener el anonimato de las personas informantes y facilitar la catalogación de los datos para su posterior archivo e identificación.
- Las intervenciones de entrevistador y entrevistado se transcriben en turnos unitarios, sin distinción de párrafos más que para indicar el cambio de hablante.
- Cuando interviene el entrevistador se escribe *en cursiva*
- Las pausas superiores a tres segundos son indicadas escribiendo la duración exacta entre corchetes; las pausas de entre dos y tres

segundos son indicadas con puntos suspensivos [...] y las inferiores con coma [,].

- Las interrupciones repentinas en el discurso, bien por el propio sujeto bien por el interlocutor se señalan con una barra inclinada /.
- Las palabras expresadas con una intensidad sobresaliente al resto se transcriben en MAYÚSCULAS.
- El habla no inteligible en la grabación se transcribe: XXX.
- Las entonaciones de interrogación son marcadas con ¿? Y las de exclamación con !.
- Las prolongaciones de sílabas en el discurso se indican mediante añadidura de vocales: siempre, sieeempre.
- Las citas o autorreferencias dentro del discurso por parte de cualquiera de los interlocutores se señalan entre ángulos <>.
- La conducta no verbal se recoge entre paréntesis con un tipo de letra diferente *Lucida Calligraphi*

#### **4.4.- Selección y características de los profesores participantes**

Cuando se realiza una investigación por medio del estudio de casos, la selección de los participantes no se ve afectada por la pretensión de generalizar los resultados. Dentro de las alternativas de selección habitualmente utilizadas en este tipo de investigaciones, hemos escogido a la mayoría de los profesores de forma *intencional* según la terminología que proponen Blaxter, Hughes y Tight, (2008) también denominada *intencionada* por McMillan, y Schumacher (2005). Sólo en un caso se aplicó un procedimiento similar al de *bola de nieve* propuesto por Coleman, 1958 y Goodman, 1961, citados por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, (2003), pues fue un profesor entrevistado, que conocía nuestros intereses, quien nos puso en contacto con otro profesor para pedirle su colaboración en el estudio. Al resto de profesores los conocíamos previamente, por lo que pensamos que eran los idóneos, basándonos en los criterios que deben guiar la selección que propone Stake (1999, p. 17) y que exponemos brevemente a continuación:

- *Las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia o "La máxima rentabilidad de aquello que aprendemos"*

Esto conlleva seleccionar profesores que puedan proporcionar abundante información, en este caso, sobre sus concepciones y prácticas de evaluación. Para poder conseguirlo, consideramos que debían reunir una serie de características: amplia experiencia en docencia universitaria y dedicación a tiempo completo, pero, desde nuestro punto de vista, el rasgo que nos parecía fundamental es que fueran "profesores preocupados por su docencia", o dicho de otro modo, que tuvieran gran dedicación e interés por el aprendizaje de sus alumnos. Creemos, que cuando esto ocurre, los profesores no suelen conformarse con lo que hacen, sino que quieren hacerlo mejor, lo que les lleva a probar alternativas, a estar abiertos a los cambios y, a la vez, su larga experiencia les puede servir para adecuarlos a la realidad, por lo que la información que nos pueden aportar es muy abundante, rica y una gran oportunidad de aprendizaje.

- *Escoger casos que sean fáciles de abordar*

Del conjunto de profesores que reúnen las características anteriores (¡hay muchos más que seis!), optamos por centrarnos en docentes de la Universidad de Burgos, por tres motivos: uno, la facilidad que me suponía la realización de las entrevistas y seguir viéndoles, si fuera necesario; dos, que siendo una misma universidad todos *viven* lo que la institución da o no da, fomenta o ralentiza, promueve o impide..., es decir, comparten el mismo contexto institucional; y tres, es *mi universidad*, y si de algo pudiera servir este estudio, nos gustaría que pudiera revertir en ella.

Seguidamente a esta decisión, nos planteamos si centrarnos en un solo centro o seleccionar un profesor de cada centro. Ante esta disyuntiva la balanza se inclinó hacia la segunda opción, pues nos parecía que la visión que podíamos obtener era más variada y rica al obtener información de diferentes tipos de estudios, por lo que, de nuevo, las oportunidades de aprendizaje aumentaban.

La Universidad de Burgos está formada por cinco centros: Facultad de Humanidades y Educación; Escuela Politécnica Superior; Facultad de Derecho; Facultad de Ciencias Económicas y

Empresariales y Facultad de Ciencias, y tres escuelas adscritas: Enfermería; Relaciones Laborales y Turismo. Pero decidí no abordar estas últimas porque debía contar con el tiempo y la dedicación que este tipo de estudios conlleva y las escuelas adscritas tienen un funcionamiento diferente al resto de centros, lo que motivó esta decisión. Por otra parte, hay seis casos y cinco centros. Esto es así porque también decidimos *dividir* la Facultad de Humanidades y Educación en dos. La razón fundamental es que teníamos interés en estudiar un caso en el que se diera un hecho concreto: que tuviera muy pocos alumnos y *la Facultad de Humanidades* nos lo podía facilitar.

- *Elegir casos donde nuestras indagaciones sean bien acogidas*

No todos los profesores tienen la misma disposición a exponer sus opiniones, prácticas docentes, problemas con los que se encuentran, inseguridades, ser grabados..., y esto creemos que debe ser respetado. Por ello, otro criterio que fundamentó la selección fue escoger a aquellos que podían tener menos dificultades y estuvieran dispuestos a hablar abiertamente del tema.

Así, como consecuencia de este conjunto de decisiones, llegamos a *nuestros seis casos*, cuyos datos descriptivos básicos son:

	Ciencias	Humanidades	Económicas	Educación	Politécnica	Derecho
Código	A	B	C	D	E	F
Edad	64	45	41	51	44	40
Sexo	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre
Años Exp.	36	22	18	15	18	18

Cuadro 20. Datos descriptivos de los profesores entrevistados

## **5.- DESCRIPCIÓN DEL SOFTWARE DE ANÁLISIS CUALITATIVO**

El gran avance en los últimos años en el ámbito informático dedicado al diseño de programas informáticos para el análisis de datos cualitativos, nos llevó a tener que optar por uno de estos programas dentro de la amplia oferta que existe en estos momentos.

Los criterios que guiaron esta elección fueron, en primer lugar, la búsqueda de un programa que permitiera el análisis cualitativo de datos textuales ya que es el formato de los datos recogidos. Además, a pesar de ser sólo seis entrevistas, su medida, como hemos apuntado, era de alrededor de veinte páginas y queríamos realizar un análisis en profundidad, por lo que necesitaba un programa lo suficientemente estable y fuerte que nos permitiera trabajar con este volumen de datos.

En segundo lugar, para realizar un análisis de contenido de las respuestas de los profesores, necesitábamos un programa flexible para poder seleccionar y categorizar unidades de información de longitud muy variable, desde pocas palabras a una respuesta completa y en diferentes lugares de la entrevista, ya que al ser la entrevista semiestructurada, de preguntas abiertas y muy vinculadas a las propias experiencias de los entrevistados, sus diferencias personales dieron lugar a una gran diversidad de respuestas, no sólo en cuanto a su contenido, sino a la forma de comunicarlas. Así, por ejemplo, hubo entrevistas en las que seguir el guión marcado era fácil de llevar a cabo, mientras que en otras, la extensión de las respuestas hacía que se tuviera que adaptar el guión sobre la marcha, apareciendo nuestras preguntas en diferentes momentos de la entrevista. Por ello, era necesario un programa que permitiera manejar gran cantidad de códigos con sus respectivas citas o expresiones literales de los propios profesores.

En un primer momento, consideramos que podría ser útil que el programa diera la posibilidad de un conteo descriptivo de

frecuencias, para tratar de limitar el sesgo de interpretación del investigador al realizar el proceso de codificación. Posibilidad que, a pesar de proporcionarla el programa, no la hemos empleado pues observamos que no facilitaba la codificación ya que la frecuencia de emisión de una determinada palabra o expresión, en bastantes ocasiones, no reflejaba el sentido de la misma.

Teniendo en cuenta estos criterios, optamos por el programa computacional ATLAS.ti en su versión 5.0 ya que reunía las características que buscábamos y además la "expresión gráfica" de los análisis de los datos que elabora este programa, a través de mapas mentales, nos pareció que podría resultar adecuada para representar el "mundo de las concepciones y sentimientos" de los docentes ante la evaluación de los aprendizajes.

### 5.1.- ATLAS.ti. 5.0

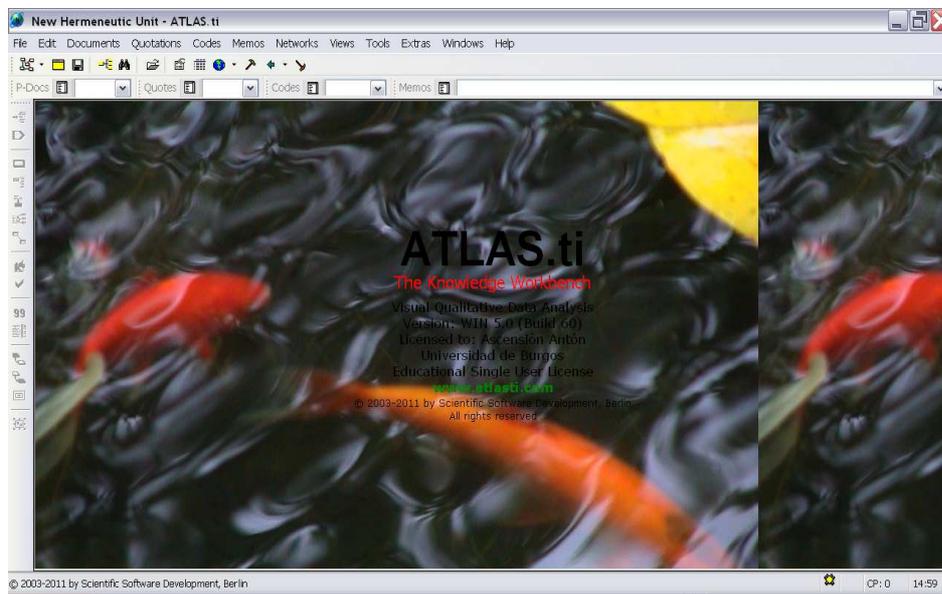


Figura 3. Captura portada ATLAS.ti

Está considerado, (Weitzman, 2000 y Lewis, 1997), como uno de los programas de análisis de datos cualitativos más completos, por

lo que su utilización se está extendiendo a diversos ámbitos de investigación: psicología, sociología, antropología, educación, medicina, economía, ciencia política, etc.

Fue generado por Thomas Mühr, de la Universidad de Berlín. Su fundamentación teórica se basa en la *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967):

Las actividades formales del trabajo investigador consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular, es decir, que el proceso cognitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. (Martínez – Miguélez, 2001, p. 2)

Precisamente, para ayudar en estas tareas fue construido el ATLAS.ti. Al igual que ocurre con una calculadora sofisticada, posee múltiples funciones para poder atender a las necesidades de cada investigador, pudiendo realizar muchas de estas funciones de diferentes formas, lo que facilita su adaptación a las peculiaridades de cada investigación, permitiendo trabajar con datos textuales, en audio y video.

Al poder realizar el análisis de los documentos textuales en formato RTF (*Rich Text Format*), también posibilita el uso de marcadores tipográficos de estilo, como tipos de letra diferente, variaciones de tamaño, color y estilo, etc. Por otra parte, al tener incorporado un editor de textos, se pueden ir creando e incorporando comentarios y "memos" durante el propio proceso de análisis, que se pueden convertir, a su vez, en documentos susceptibles de ser analizados.

En el caso de necesitar análisis estadísticos, ATLAS.ti permite la exportación de datos al programa de análisis cuantitativo SPSS y a la hoja de cálculo EXCEL.

Pero, la característica más importante para nuestro estudio, es su facilidad para la redefinición y ajuste constante de los códigos en cualquier momento del proceso, factor decisivo en el tipo de análisis que me proponía llevar a cabo.

En cuanto a la fiabilidad del análisis, posibilita su verificación cuando trabajan varios analistas, ya que permite el contraste automático de las unidades de información codificadas. En caso de ser un solo analista, como es éste, permite el contraste intra-analista comparando las codificaciones de la misma persona en momentos diferentes.

### 5.1.1.- Procedimiento de análisis de datos mediante ATLAS.ti 5.0

Sería un error pensar que al utilizar un programa informático el investigador queda exento de la ardua tarea de analizar los datos. Por el contrario, sigue siendo responsabilidad suya organizarlos de forma que el análisis se pueda llevar a cabo de una manera óptima.

El programa no pretende automatizar el proceso de análisis, sino ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, se tendrían que realizar ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias... (Muñoz, 2005, p. 2)

Este mismo autor, expone, citando a Pidgeon y Henwood (1997), la siguiente secuenciación de las fases de un análisis cualitativo basadas en el enfoque de la *Grounded Theory*, fases que nosotros creemos se han visto reflejadas en este estudio:

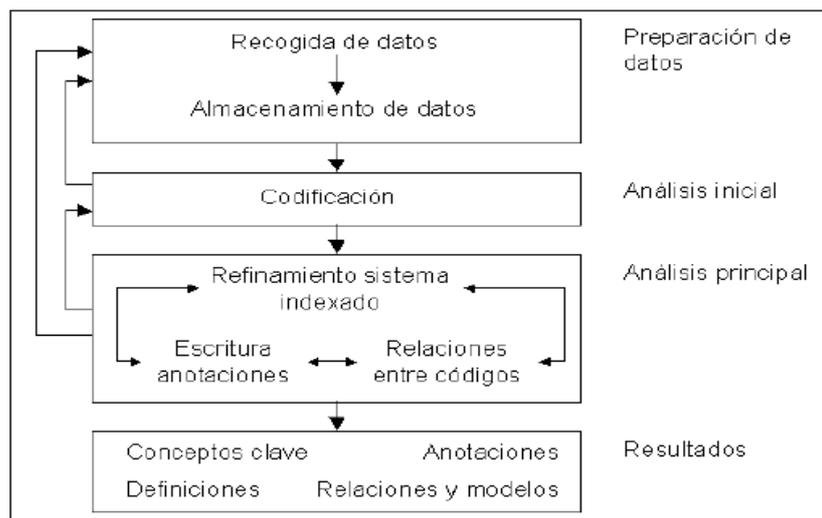


Figura 4. Fases del análisis cualitativo. (Tomada de Muñoz, 2005, p. 2)

Como podemos observar, este esquema supone leer repetidamente los documentos para llevar a cabo la selección y categorización progresiva de las unidades de información interesantes para el estudio. En palabras de Martínez- Miguélez (2001):

Una metodología adecuada (...) no podrá consistir en un procedimiento típicamente lineal, sino que seguirá básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y comprensión. La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de éstas mejora la del todo: conociendo el bosque se comprenden mejor los árboles, y captando las peculiaridades de éstos, se mejora la comprensión del bosque. (p. 2)

Este *ir y venir*, donde el programa ofrece una gran ayuda, es lo que pasamos a explicar detallando los pasos que fuimos dando en el proceso de análisis de los datos mediante ATLAS.ti. 5.0.

El primer paso consistió en importar todas las entrevistas transcritas en formato RTF a la *Unidad Hermenéutica* (denominación del archivo donde se almacena todo el trabajo) como *documentos primarios*: "datos brutos" que son la base del análisis.

El segundo paso fue realizar el primer nivel de análisis o *nivel textual*, que consiste en la selección y asignación de códigos (*CODES*) al contenido de las entrevistas. En esta tarea, seguimos un procedimiento deductivo-inductivo, ya que comenzamos por la creación de *códigos libres* extraídos de la propia formulación teórica del estudio y de las dimensiones directamente relacionadas con las preguntas de investigación. Así, partimos de 74 códigos libres, pero pronto nos dimos cuenta que eran insuficientes para poder codificar la variedad de expresiones que los diferentes profesores utilizaban, llegando a tener un total de 292 códigos al final de la primera codificación. Ante esto, surgió la necesidad de volverlos a revisar con la intención de agruparlos en códigos más amplios. Este proceso de codificación supone una toma de decisiones continua y, en ocasiones, difícil de realizar, pues no deja de ser una evaluación de lo que dicen los docentes, donde en lugar de *ponerles notas* se les asignan códigos. Las dudas e incertidumbre sobre la objetividad de la

asignación están presentes durante todo el proceso. Con el fin de mitigar esta sensación y también para dar transparencia a lo que significa cada código, definimos todos los códigos utilizados, un trabajo arduo, que nos ayudó mucho en esta fase del trabajo y que recogemos en el Anexo 2.

Es inevitable que a la vez que se está codificando se vean las relaciones que se podían establecer entre los códigos, es decir, el segundo nivel de análisis o *nivel conceptual*. Estos dos niveles, textual y conceptual, no son independientes entre sí, y aunque los realicé de una forma secuencial: primero la asignación de códigos y después el establecimiento de relaciones (*LINKS*), en realidad se produce un continuo ir y venir entre los dos niveles, modificando o generando nuevos códigos o nuevas relaciones. En esta fase, la posibilidad que hemos comentado de ir incorporando anotaciones (*MEMOS*) sobre lo realizado, es de gran utilidad, ya que mediante ellas las ideas, dudas, relaciones, etc., que van surgiendo, quedan descritas, por lo que el olvido de algo, que parece oportuno en ese momento, no se produce. También generamos un código al que denominamos *frases relevantes sin asignar* para aquellas expresiones cuyo contenido parecía importante, pero que, en esos momentos, no veíamos una vinculación clara con los objetivos del estudio.

Una vez realizadas estas tareas, se elaboraron, por una parte, lo que denominamos *categorías*, que contienen los códigos relacionados y agrupados en función de los objetivos del estudio, y por otra parte, las *FAMILIAS*, posibilidad que ofrece el programa para agrupar documentos, códigos y anotaciones, que tiene una función esencial de filtrado, lo cual facilita en gran medida el análisis de los datos.

De esta forma, llegamos a realizar las primeras representaciones gráficas o *NETWORKS* generales, los mapas mentales, a través de las categorías establecidas, que proporcionan una visión global de lo realizado. Esto provocó nuevas reestructuraciones y agrupaciones...

Expongo un ejemplo de un mapa general, el resto se encuentra en el Anexo 3.

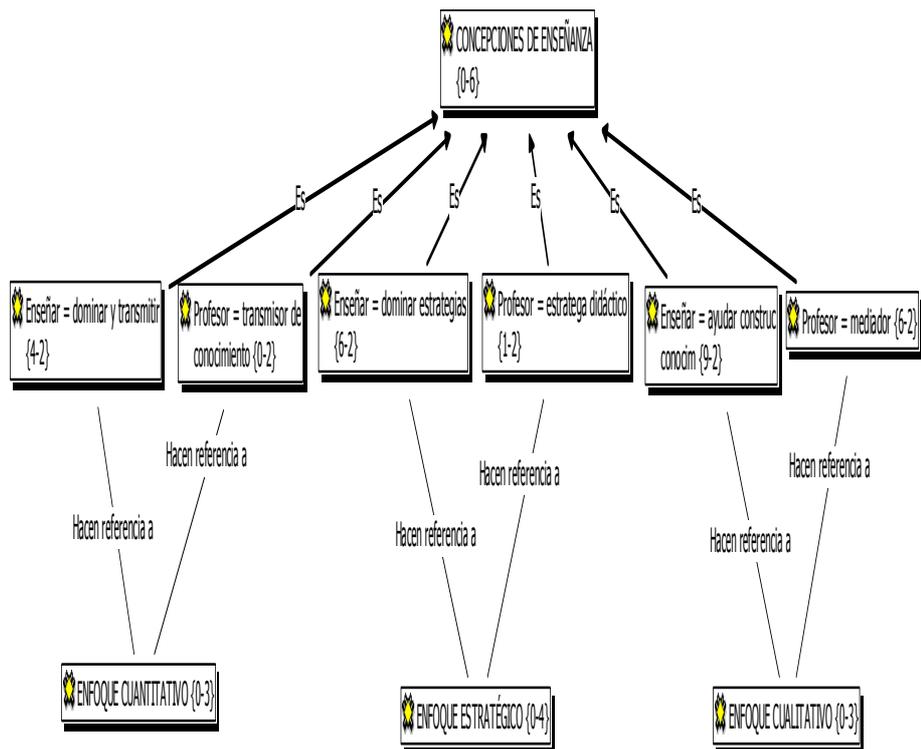


Figura 5. Mapa Mental General

Una vez obtenidos todos los mapas mentales generales, hicimos los mapas individuales, eliminando aquellos códigos que no tienen ninguna cita, aunque en las ocasiones en que hemos visto que puede existir alguna discrepancia en el discurso, hemos dejado los códigos vacíos para describir este hecho. Así cada mapa individual consta de los códigos, las citas (primer número que aparece entre las llaves) y las relaciones obtenidas en el proceso de codificación de cada profesor (segundo número entre llaves).

Exponemos un ejemplo a continuación:

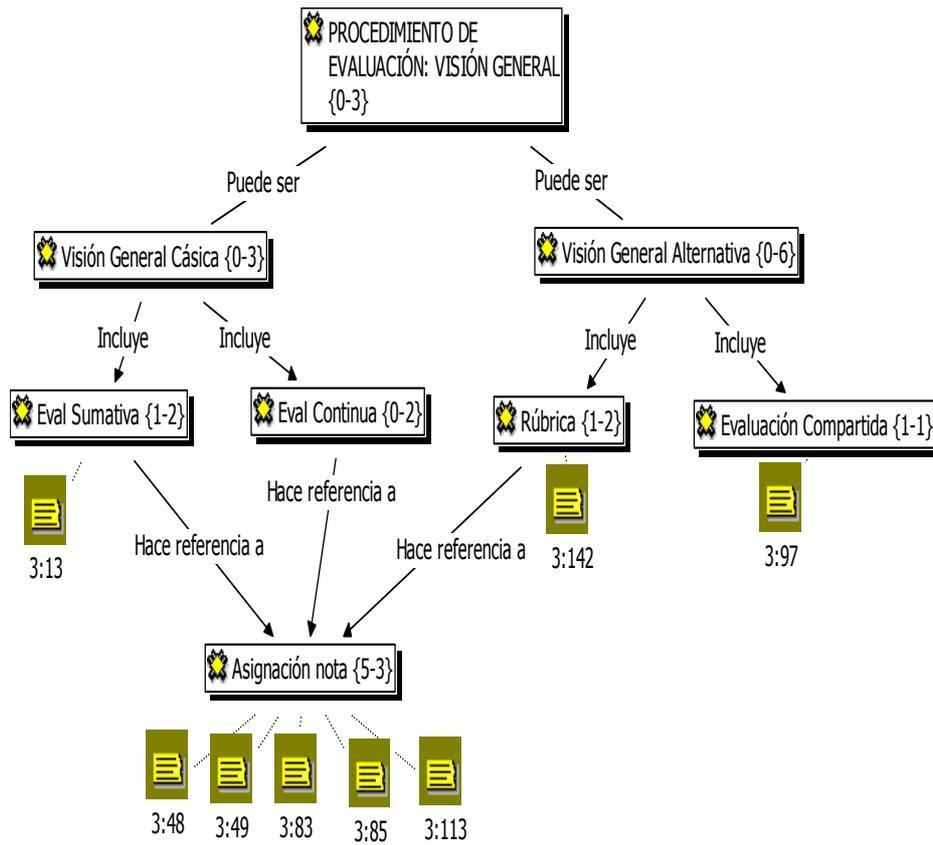


Figura 6. Mapa Mental Individual

En el siguiente capítulo se exponen los resultados del análisis de la información obtenidos mediante el procedimiento descrito.



# **CAPÍTULO 4**

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo exponemos el análisis de los datos y las respuestas a las preguntas que han guiado este trabajo. En el primer apartado, dedicado al análisis, recogemos los tres niveles realizados: el primero, se basa en el estudio individual de cada caso, elaborado a través de los datos obtenidos mediante la aplicación del software de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.0 al contenido de las entrevistas; en el segundo nivel, realizamos una descripción general de cada caso, resaltando aquello que consideramos más representativo de cada uno de ellos; y, por último, en el tercer nivel analizamos de forma conjunta los seis casos, destacando las diferencias y semejanzas encontradas. En el segundo apartado de este capítulo estudiamos hasta qué punto los resultados de los análisis nos permiten responder a las preguntas que han guiado esta investigación.

En el proceso de análisis individual (primer nivel), comenzamos describiendo al profesor a través de la ficha de identificación, en la que exponemos aquellos datos que hemos considerado necesarios para valorar mejor sus aportaciones: años de experiencia docente en la universidad; asignaturas impartidas en el momento de realizar la primera entrevista, (mediante una clave para salvaguardar el anonimato), detallando titulación, tipo (truncal, obligatoria, optativa), curso, número de créditos y de alumnos y un apartado de observaciones para resaltar otros datos que pueden ser relevantes para comprender el contenido de la entrevista. Pretendemos que estos datos sirvan para poder ver las condiciones en las que cada profesor entrevistado realiza su trabajo.

Continuamos con el análisis de cada uno de los casos estudiados a través de los mapas obtenidos. Estos mapas individuales, como describimos en el capítulo anterior, parten de los mapas generales, eliminando aquellos códigos que no tienen ninguna cita aunque, cuando hemos visto que puede existir alguna discrepancia en el discurso, hemos dejado los códigos vacíos para

destacar ese hecho. Así cada mapa individual consta de los códigos, las citas y las relaciones obtenidas en el proceso de codificación de cada profesor. Sólo exponemos los mapas que hemos considerado más ilustrativos de cada uno de los casos. El resto están recogidos en el anexo 3, pues creemos que la lectura de este nivel de análisis, se podía hacer tediosa, si se hubieran incluido todos.

Para describir los resultados obtenidos nos apoyamos en las expresiones verbales (citas), tal y como se recogen en la transcripción. En algunos casos, hemos seleccionado aquellas citas que consideramos más reveladoras, aunque no hemos olvidado la importancia de reflejar la frecuencia de una determinada expresión y sus conexiones. También, para dar mayor claridad a este análisis, subrayamos aquellas partes de las citas que consideramos más relevantes y eliminamos algunas expresiones que pueden identificar al entrevistado. Esto último se refleja mediante una raya discontinua (-----).

Por otra parte, al realizar este informe decidimos agrupar en un recuadro las citas seleccionadas correspondientes a cada mapa, para que fueran las propias palabras del profesor las que apoyasen las decisiones tomadas en el proceso de codificación; también, de esta forma, tratamos de facilitar su lectura pues comprobamos que pasar del discurso del investigador al del entrevistado suponía una ruptura demasiado frecuente que podía repercutir en su comprensión. Así, a lo largo de las descripciones, señalamos con un número entre paréntesis la cita seleccionada de la que se ha extraído la información, número que se repite en el recuadro donde están las citas agrupadas correspondientes a ese apartado. De esta forma, cuando se realiza su lectura, se puede elegir entre leer la cita seleccionada en ese momento o leerlas de forma seguida, según resulte más clarificador.

Este primer nivel de análisis pretende ser el más riguroso y completo. Consideramos que la aplicación del ATLAS.ti ha ayudado mucho en esta pretensión pues, aunque no olvidamos que en la asignación de los códigos siempre hay una parte de interpretación del investigador, fueron muchas las modificaciones y reelaboraciones sucesivas de códigos y categorías, en un proceso circular y deductivo (Remesal, 2006), hasta que consideramos que sus definiciones garantizaban la homogeneidad del proceso de codificación. Por esas

razones, pensamos que este nivel nos proporciona una visión de cada caso con un control aceptable de mi propia subjetividad.

De él partimos para elaborar el segundo nivel. En él destacamos lo más característico de cada caso, de una forma global, lo cual nos ha proporcionado una visión del profesor, no desmembrada en objetivos, sino unificada y personal. Por ello, los presentamos a través de relatos. También establecemos relaciones con la teoría, pero sólo exponiendo aquello que nos puede ayudar a comprender las actuaciones de estos profesores y, en algunos casos, cómo estos se podrían beneficiar de las explicaciones teóricas que actualmente existen sobre la actividad docente.

Una vez contruidos estos dos niveles de análisis, elaboramos un tercer nivel más general, en el que agrupamos a todos los profesores y los analizamos buscando semejanzas y diferencias que aparecen entre ellos, en función de los siguientes criterios: concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; práctica docente; evaluación con un apartado centrado en la evaluación formativa; instrumentos de evaluación; factores contextuales y sentimientos asociados a la evaluación.

En este nivel de análisis hemos contrastado los resultados obtenidos con el marco teórico establecido en los dos primeros capítulos.

El segundo apartado se dedica a responder a las preguntas derivadas de los objetivos de esta investigación a partir de los resultados de los diferentes niveles de análisis. Estas respuestas nos permiten establecer una discusión con las posiciones de los diferentes autores recogidas en el marco teórico, dibujando un camino que va de la teoría a la realidad y de la realidad a la teoría, lo que nos ha permitido ahondar en el conocimiento de lo que piensan los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes.

## **1.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: CATEGORIZANDO SUS EXPRESIONES**

### **1.1.- ANÁLISIS CASO A**

<b>Ficha de identificación del profesor</b>						
Código	A					
Área de conocimiento	Física Aplicada					
Años de experiencia docente universitaria	37					
Docencia 08 - 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	Cred	Al.
	L. Química	F.M.TD.	Tr.	1º	4,5	30
	L. Química	F.C.O	Tr.	1º	4,5	30
	L. Química	P.F.A	Op.	3º	4,5	10
Observaciones	Comparte con un compañero la docencia de las asignaturas troncales					

Cuadro 21. Caso A. Ficha de identificación

#### **1.1.1.- Objetivo 1**

**Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes**

En este caso, hemos optado por presentar de forma conjunta los mapas mentales resultantes de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, debido a la estrecha relación que existe entre ambas:

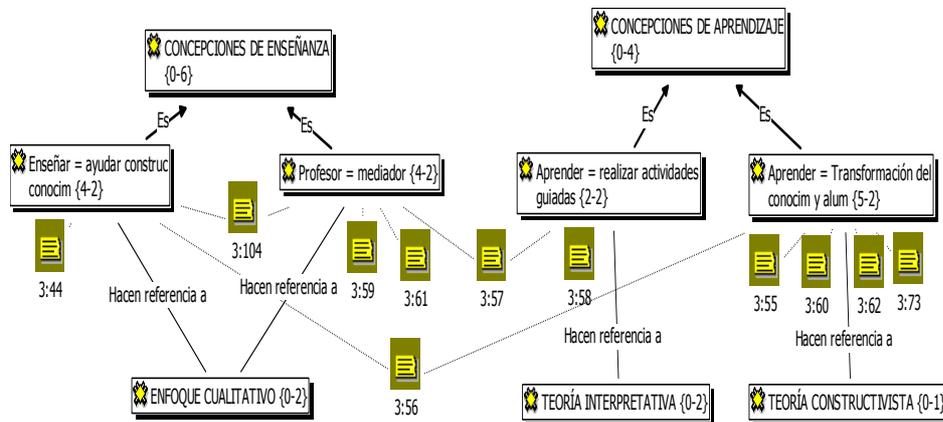


Figura 7. Caso A. Concepciones de enseñanza y aprendizaje

Como podemos observar, hay varias citas que comparten códigos, lo que manifiesta la relación que antes mencionábamos. En la primera referencia que hace **A** sobre la enseñanza expresa su visión de la misma señalando que una buena enseñanza no tiene porqué conducir al aprendizaje, ya que éste lo entiende como un proceso personal (1 y 2) al que sólo se puede acceder mediante la actividad que el propio alumno realiza. Por ello, para **A**, la labor del profesor es proporcionar a los alumnos actividades de aprendizaje y acompañarles en su realización con el fin de darles las ayudas necesarias para conseguir que aprendan (3, 4 y 5).

- (1) Quiero decir para mí lo más difícil es ehh asumir que una buena enseñanza no necesariamente conduce a un aprendizaje, es decir tener conciencia de que un aprendizaje es un proceso que depende de la persona que yo puedo explicar maravillosamente (----) pero que no necesariamente mis alumnos van a aprender (----)
- (2) Entonces para mí aprender es algo que depende de cada persona ummm, no por muchos maravillosos méritos que tengamos, el alumno va a aprender más, le ayudaremos, pero nos tenemos que convencer de que el aprendizaje es un proceso que depende de cada persona.
- (3) creo que la única forma en que el alumno aprende es a través de alguna actividad es decir si yo en lugar de explicar muchos contenidos de (--- ---) pusiera a mis alumnos a trabajar problemas concretos en los cuales tuvieran que aplicar contenidos de (-----) yyy bueno y yo les ayudara a buscar medios que ellos necesitan que pueden ser contenidos de que no

*saben resolver una integral o no saben cómo despejar una incógnita de una ecuación. Entonces desde ahí ¿cuál sería el papel de la enseñanza? pues yo creo que buscar una gran variedad de tareas, de actividades de problemas proponérselas a los alumnos y acompañarles.*

*(4) lo más importante sois vosotros que yo os puedo contar la película que queráis en clase y hacer todos los problemas que queráis pero que mientras que vosotros no intentéis hacer algo eso no sirve para nada*

*(5) el conocimiento se desarrolla a través de las tareas que hacemos...*

Respecto de la concepción de la evaluación, para ella, no existe claridad en qué es evaluar porque tampoco hay claridad en qué es aprender (6). Considera que es *superdifícil* y que, en su caso, existen muchas contradicciones entre lo que piensa y cree que es evaluar y lo que en realidad hace. Por ello, expresa tener una dicotomía entre su forma de ver la evaluación, la importancia que tiene, lo que se refleja en el programa que se evalúa... y su práctica real (7 y 8).

*(6) no hay claridad porque tampoco hay claridad en... qué tipo o qué aprendizaje estamos tratando de promover en el alumnado por lo tanto tampoco conocemos o tenemos claro lo que queremos evaluar.*

*(7) yo creo que en mi cabeza me funciona una dicotomía muy grande que es lo que por un lado pienso y creo y lo que por otro lado hago en la práctica con el sistema actual*

*soy clara desde el principio que tengo conciencia de que puedo manejar más ideas (se ríe), pero luego en la práctica por diferentes motivos no son realizables ¡eh! o al menos yo misma no las realizo*

*(8) Se lo ponemos en la plataforma, en las guías en los programas ummmm hasta hace unos años que los programas están en la plataforma y que hemos empezado a incluir bueno pues [,] procedimientos, actitudes, etc. que para mí son descripciones bastante teóricas pero que en la práctica no se tienen en cuenta para nada*

**A** entiende que la función de la evaluación es recoger indicadores o datos de cómo el alumno va construyendo su conocimiento, incluyendo la evaluación como una forma de acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje (9). En este sentido encuentra que los exámenes, entendidos como controles periódicos, pueden ser una forma de obtener esos datos ya que, por un lado permiten ver si han adquirido los conocimientos

fundamentales y su aplicación (10) y, por otro, motivan el estudio o trabajo del alumno (11).

(9) yo creo que sería acompañar un proceso de aprendizaje del alumno, es decir, poder tener algunos datos de cómo un alumno, una persona, va [,,] construyendo conocimientos, entonces ehh desde ahí creo que la evaluación sería umm poder tener algunos indicadores de cómo un proceso de aprendizaje de un alumno va siendo posible a través de una enseñanza de una asignatura

(10) Bueno yo creo que voy buscando más ehhh en qué medida ha habido una cierta captación de contenidos fundamentales ehhh y en qué medida ha intentado de alguna forma, con algún método buscar una respuesta.

(11) a la vez también trabajan más porque se eso les obliga a trabajar porque tienen examen el alumno trabaja porque se ve obligado o motivado por un examen

Esta es la representación gráfica del mapa obtenido sobre los aspectos generales de su concepción de la evaluación:

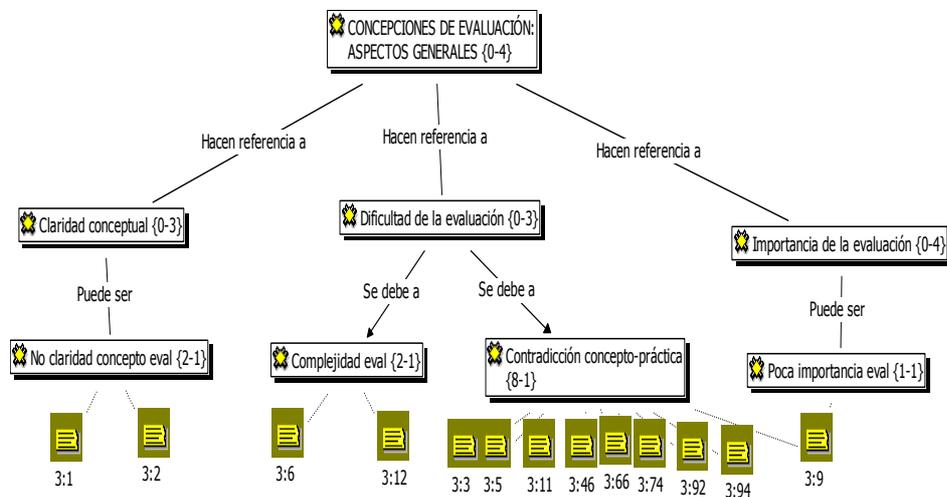


Figura 8. Caso A. Concepciones sobre aspectos generales de la evaluación

### **1.1.2.- Objetivo 2**

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

Creemos importante señalar que **A** planifica las asignaturas de dos formas diferentes, dependiendo de si su docencia es compartida con otro profesor o no. Así, vemos que en las asignaturas compartidas, los objetivos que se plantea están basados en los contenidos que considera importantes, intentando vincularlos con la realidad que los alumnos se encontrarán en su futuro profesional (12). Por ello, selecciona las actividades de aprendizaje en función de los temas (contenidos) que van a tratar. Considera que es una forma tradicional de planificar, *tema 1, tema 2,...* pero comenta que su intento de plantear una asignatura de forma diferente, a través de un mapa conceptual centrado en los conceptos clave del programa, no tuvo éxito (13). El tipo de actividades de enseñanza que utiliza son las clases magistrales de las que opina que son *importantes y necesarias* pero que, como hemos visto, lo fundamental es que sean los alumnos los que realicen actividades por lo que las prácticas de laboratorio, para **A**, son básicas, introduciendo simulaciones informáticas para aquellos casos en los que las prácticas no son fáciles de realizar en el laboratorio (14).

No realiza ninguna referencia explícita a la planificación de la evaluación, ya que está pactada de antemano con los profesores con los que comparte las asignaturas.

En la asignatura no compartida, la planificación se basa en trabajos en grupo guiados que eligen los alumnos y su exposición oral, no existiendo ninguna clase magistral (15).

(12) son químicos pues lo normal es que lo apliquen (refiriéndose a los contenidos) en problemas relacionados con el campo de conocimiento de la química o que los intentaran aplicar a algún problema real de vida o sea acercarlos un poquito más lo que están aprendiendo les sirve para algo ¿no? porque sino...pues cuéntame la película, examíname y apruébame que luego yo tengo otra realidad diferente.

(13) he intentado hacer un mapa, un mapa de conceptos de lo que sería para mí lo fundamental de la asignatura, de toda la asignatura [,,] y a partir de ahí hacer una programación de las horas de clase en la que... bueno he ido desarrollando lo que serían los conceptos claves y a partir de ahí los conceptos secundarios siguiendo un poquito una estructura jerárquica del conocimiento y ehh al final del curso hacer un poco al revés partir de una síntesis y volver a integrar conocimientos. A los chicos les doy el mapa conceptuaal, se lo expliquéeee, claro les dije que todos los contenidos del programa estaban ahí que yo no iba a quitar ningún tema del programa que estaba todo ahí pero claro estaban un poquito estructurados en torno a conceptos claves. Entonces no era tema 1, tema 2 sino Principios de (-----) y a partir de ahí desarrollé todos los contenidos [,,] Los alumnos me dijeron que menos cuadritos y más problemas en la pizarra

(14) Entonces una clase expositiva me parece importante, importante y necesaria pero creo que la única forma en que el alumno aprende es a través de alguna actividad es decir si yo en lugar de explicar muchos contenidos de dinámica pongo a mis alumnos a trabajar problemas concretos

(15) es el tercero o cuarto año que los temas los trabajamos conjuntamente con los alumnos en grupos nooo hacemos ninguna clase magistral, entonces trabajamos en grupos de dos o de tres según el número de alumnos que son, son también pocos alumnos, suelen ser entre 10 - 20 el año que más he tenido porque es una optativa, en torno a 10, entonces trabajamos los temas por grupos, yo trabajo con cada grupo y les oriento los temas y luego los exponemos en clase y hacemos discusión de los temas en clase y luego la evaluación la hacemos a través de los trabajos que hacen ellos en clase, cómo los presentan y cómo los preparan

Este es el mapa mental resultante de la planificación de objetivos y actividades de enseñanza, donde podemos observar cómo los trabajos son, a su vez, planteados como instrumentos de evaluación.

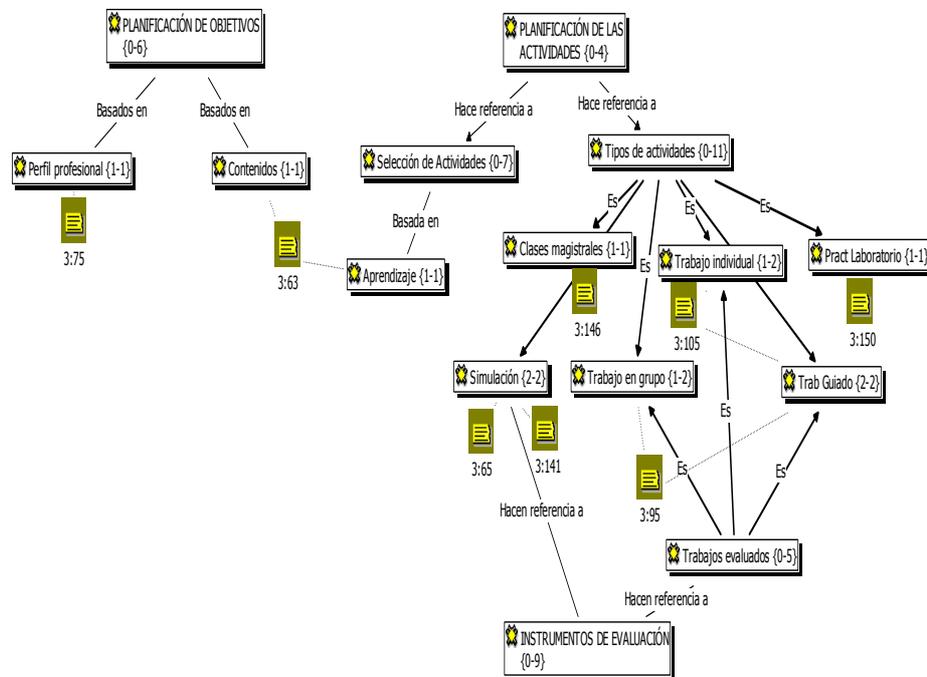


Figura 9. Caso A. Planificación de objetivos y actividades

Respecto a la secuenciación, coherencia y limitaciones que encuentra en la planificación de sus asignaturas, para **A**, en realidad no existe secuenciación en la planificación de las asignaturas, aunque en el programa así se refleje (16 y 8). Declara la necesidad de que exista coherencia entre la enseñanza y la evaluación, ya que considera que lo que se pida en el examen debe haberse trabajado previamente en el aula, pero tiene dudas sobre si esto se lleva a cabo pues considera que es algo en lo que debemos cambiar (17). Sin embargo, podemos observar un ejemplo de coherencia entre actividades y evaluación cuando describe la planificación de la última asignatura que hemos comentado, donde las actividades de aprendizaje son uno de los componentes de su procedimiento de evaluación (15).

En cuanto a las limitaciones, todas están referidas al hecho de compartir su docencia con otros profesores y la falta de coordinación

entre ellos, pues compartir asignatura se acaba traduciendo en un reparto de la materia y del horario y un examen común que consiste en unir dos exámenes el mismo día que se va a realizar (18). Insiste en que tiene *más capacidad de decisión* en la asignatura no compartida.

(16) *Entonces yo creo que desde mi experiencia que desde luego una asignatura no se programa diciendo estos son los objetivos que yo quiero entonces ¿estos objetivos cómo les podría llevar a la práctica? pues con este tipo de actividades entonces si hago estas actividades ¿cómo lo evalúo?...*

(17) *a mí me parece que ahí hay unaaaa ruptura... [,] una forma de trabajar con los alumnos y de enseñar que lo que provoca es este tipo de evaluación, o sea si lo que tú quieres de verdad es que los alumnos te resuelvan un problema de una forma cualitativa es decir, yo a veces he hecho el intento ieh! de hacer algún problema en clase y luego proponer uno en el examen de la misma forma, que es <describeme ehhe cualitativamente, es decir, sin usar ninguna fórmula, tú qué harías para resolver este problema, o sea que contenidos emplearías y qué harías... o sea tú cuéntalo con tus palabras no lo cuentes con fórmulas, pero es muyyyy difícil habría que dedicarle más tiempo a esto en la enseñanza si queremos y yo creo que es uno de los aspectos que hay que cambiar, sí.*

(18) *yo comparto una asignatura con un compañero de departamento (chasca la lengua) y bueno supuestamente ¿en qué consiste compartir una asignatura? Bueno pues consiste en que él da una parte de la asignatura y yo doy otra o sea nos distribuimos en qué periodo tú vas a impartir, tú vas a iniciar las clases y luego yo voy a continuar, o sea nos repartimos los temas del programa. Él da una parte (-----) y yo otra parte (-----), la asignatura (-----) pues damos cada uno una parte. Hum, hum. La evaluación para los alumnos es única porque es sólo una asignatura, y lo único que hacemos es, por rentabilidad (se ríe), nuestra y para una mayor disponibilidad de tiempo pues nos distribuimos los contenidos yyyy ¿en qué consiste ehheheh consensuar la evaluación? pues que por correo electrónico la víspera del examen nos enviamos lo que tú has pensado de mi parte y lo que yo he pensado de mi parte, lo unimos en un mismo archivo, el examen es a las 9:30 de la mañana, a las 9 de la mañana imprimimos ehhe lo que tenemos y con eso nos vamos los dos al aula.*

### 1.1.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

Antes de comenzar a describir su procedimiento de evaluación, es necesario señalar que, en la mayoría de las ocasiones, vamos a hacer referencia a dos tipos de procedimientos, ya que, como hemos visto en el planteamiento de la enseñanza, también evalúa de forma muy diferente las asignaturas troncales (compartidas) de la asignatura optativa (no compartida).

La visión general que se obtiene de su procedimiento de evaluación es la siguiente:

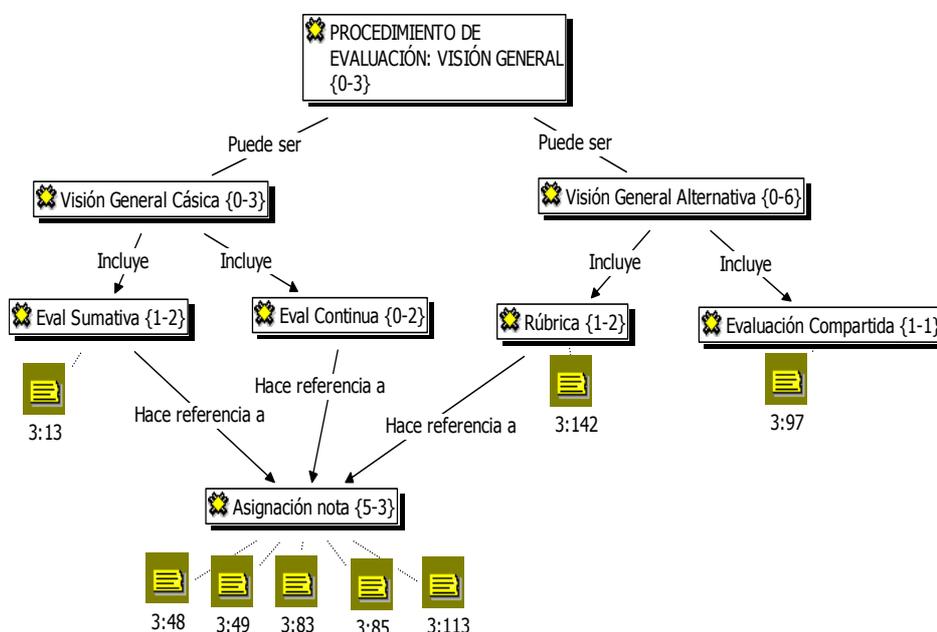


Figura 10. Caso A. Visión general de los procedimientos de evaluación

Podemos observar que, por una parte, lo que describe con mayor profundidad no es el tipo de evaluación que utiliza (no hace referencia a la evaluación continua, a pesar de haber dado importancia a la evaluación del proceso de aprendizaje), sino que se centra en cómo están asignados los pesos de las notas, lo que refleja la dicotomía, que el propio profesor expresa, entre lo que piensa y hace (7). Así, dice que la parte de contenidos, evaluada a través de un examen final es el 80% de la nota, y el 20% restante son las

prácticas de laboratorio, cuya realización es obligatoria (18). Este tipo de evaluación corresponde a las dos asignaturas troncales.

Por otro lado, vemos que en la evaluación de la asignatura optativa, utiliza la evaluación compartida, dialogando con los alumnos sobre las notas que han obtenido en cada uno de los instrumentos de evaluación que ha empleado. Comenta que sólo ha tenido discrepancias un año, pero no lo da importancia, ya que se eliminaron también mediante el diálogo (19).

Aunque en el mapa aparece una cita vinculada a la utilización de rúbricas, queremos señalar que hace referencia a una práctica posterior, recogida en la segunda entrevista, en una asignatura adaptada al EEES.

(18) *el laboratorio es una parte ummm bueno imprescindible para evaluar la asignatura quien no tiene hecha la parte de laboratorio, aunque tenga aprobada la parte teórica, se le mantiene la calificación, pero no se evalúa la asignatura hasta que no realice la parte de laboratorio..... le damos un valor que tiene un porcentaje de un 20% en la calificación final y un 80% la parte de contenidos*

(19) *no hago ningún examen y la calificación consta de los trabajos de clase, una memoria que hacen al final, la memoria es un trabajo tipo monografía..... entonces hacen temas, yo les doy un esquema de cómo tienen que hacer la monografía (-----) entonces luego al final con cada uno de ellos les digo la puntuación que tienen en cada una de las partes, los trabajos de clase, la monografía y el laboratorio, y dialogo con ellos si están de acuerdo con la nota que les he puesto o no, entonces si están de acuerdo pues adelante y si no pues... porque por algún motivo no han podido venir o lo que sea pues les hago un examen final, pero en estos años no he tenido la oportunidad de hacer ningún examen final..... Y un año sí que tuve así algunos que no estaban de acuerdo y bueno pues nada dialogamos y bien.*

En cuanto a los instrumentos que emplea y lo que evalúan, en las asignaturas troncales utiliza un examen final, cuya parte teórica consta de ocho preguntas cortas y la parte práctica de dos problemas; para evaluar las prácticas de laboratorio, emplea tres instrumentos: la observación directa del trabajo de los alumnos en el laboratorio, que dice poder realizarla bien pues son grupos reducidos (diez alumnos, agrupados en parejas), aunque considera que es una valoración más subjetiva (20); una memoria que recoge las prácticas que han realizado y un pequeño examen sobre la misma. Reconoce que a pesar del esfuerzo que realizan en las prácticas y su

importancia, en realidad son evaluados a través de un examen final pues no deja de ser el 80% de la nota, siendo la calificación de las prácticas sólo una ayuda para superar la asignatura (21).

Respecto de lo que trata de evaluar mediante estos instrumentos, considera que el examen, tanto la parte teórica como la práctica, no evalúa sólo memoria, sino que las preguntas tratan de recoger si ha habido comprensión de los conceptos y si saben aplicarlos a ejercicios o problemas (22).

En la asignatura optativa, evalúa mediante el informe sobre el trabajo en grupo guiado que realizan los alumnos y su exposición oral. No especifica los aspectos evaluados, sólo comenta que evalúa *cómo los presentan y cómo los preparan* (cita 15).

La razón por la que utiliza estos instrumentos en las asignaturas troncales es porque *no puede hacer otra cosa* por el hecho de compartir la docencia y no tener puntos de vista similares sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En la asignatura optativa, porque *es así como entiendo todo el proceso*.

(20) (Refiriéndose a las prácticas de laboratorio) *les hacemos una parte la memoria, otra parte de [,,] cómo les vemos trabajar en el laboratorio que eso es un aspecto un poco subjetivo, pero que como son grupos de 10 personas pues es bastante fácil saber quién tiene interés quién no lo tiene, quién se esfuerza cómo trabajan bueno pues ahí hay una parte de la calificación que es subjetiva del profesor que está con ellos, pero que creo que es bastante, bastante acertada y luego se les hace una pequeña prueba al final individualizada*

(21) *tiene un peso muy fuerte el examen único entonces aquí si que es verdad que el que tenga una nota alta en laboratorio le va a influir pero lo que realmente tú le estás evaluando es por un único examen escrito de la asignatura*

(22) *es un examen escrito deee, bueno no, no de ahí quizá un matiz que es un poco diferente, no son contenidos de transcripción literal sino que suelen ser tipos de preguntas que ummm están enfocadas a conocer si ha habido una cierta comprensión o aplicación de contenidos a un ejercicio concreto o sea no son preguntas textuales del programa sino de alguna forma el tipo de preguntas o cuestiones que se formulan en el examen están más bien o intentan mejor conocer en qué medida un alumno ha comprendido un concepto, en qué medida lo puede aplicar a un ejercicio ehhh bueno pues sencillo o a algún tipo problema en particular, pero en general son aplicaciones muy directas no hay ehhh una evaluación ummm más allá de lo que es si entiende o no o aplica o no un conocimiento*

Podemos observar la complejidad del mapa mental obtenido de los instrumentos de evaluación que **A** utiliza

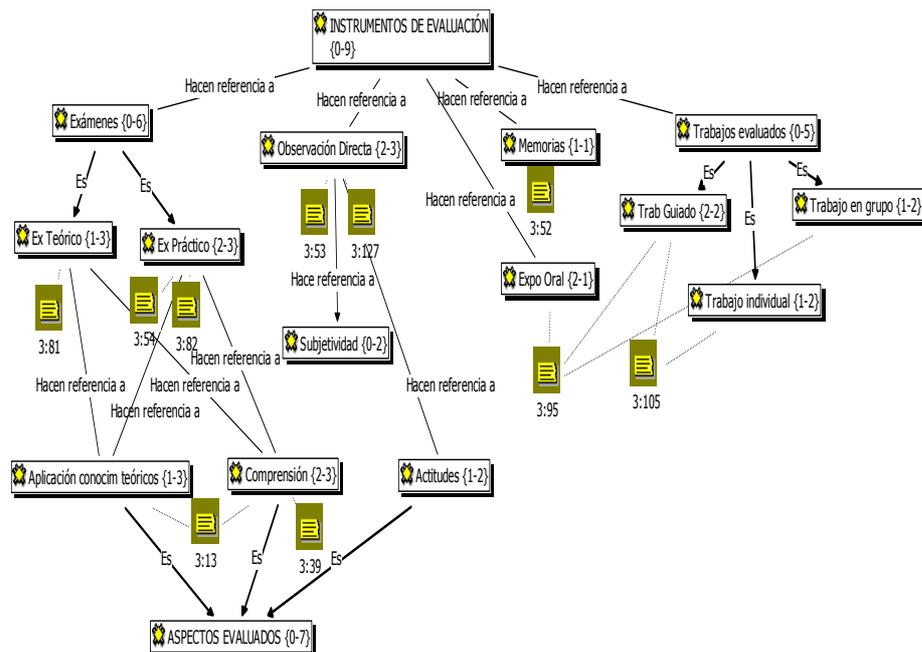


Figura 11. Caso A. Instrumentos de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación, identifica los criterios de evaluación con el peso relativo que tiene cada uno de los instrumentos utilizados: cada parte o pregunta del examen. Los alumnos conocen estos pesos a través de su publicación en los programas y de su explicación en el primer día de clase, en el caso de las asignaturas troncales, y mediante un acuerdo con ellos en la asignatura optativa (23). Considera que no se suelen enterar bien del procedimiento de evaluación en su conjunto.

Expresa que el modo o los criterios de corrección no se los comunica, aunque sí debiera hacerlo (24). Sólo hay un criterio explícito, que les repite a lo largo del curso, referido a la forma en que deben realizar el examen: *<yo no quiero exámenes con música sin letra>* en el sentido de que deben explicar los pasos que dan en la

solución de los ejercicios y problemas, de esta forma los alumnos conocen que, aunque el resultado sea el correcto, si en el examen sólo hay fórmulas, la puntuación será negativa, pues valora más el proceso seguido que la exactitud numérica del resultado (25 y 26).

Por esta razón, antes de empezar a corregir, elabora unos criterios que le sirven de guía en la corrección y le ayudan a tener más objetividad y poder demostrar a los alumnos, si van a revisar el examen, que las puntuaciones están argumentadas (26).

(23) (Asignaturas troncales) Se lo ponemos en la plataforma, en las guías en los programas

(Asignatura optativa) hacemos los criterios de evaluación a principio de curso entonces decimos el 40% vamos a contabilizar ....

(24) previamente pues la verdad es que no pero lo deberían conocer o sea yo lo que he hecho ahora en en... lo que sí que conoce el alumno es cuál va a ser la puntuación de cada uno de los ejercicios la puntuación total o sea el ya sabe que si hay cinco ejercicios en el examen cada ejercicio puntúa igual o diferente saben la puntuación total y lo que puntúa cada ejercicio lo que luego ya no saben es esa información no se les da previamente dentro de cada ejercicio cuál va a ser tu criterio a la hora de digamos de matizar (sonríe) eh hh bueno pues eso el modo en cómo tú vas a corregir cada uno de esos ejercicios

(25) normalmente no evalúo por la respuesta correcta de un problema, o sea puede tener/pues yo qué sé la velocidad de un coche es de 50 Km/h ¿no? entonces yo no evalúo que la respuesta del alumno me dé EXACTAMENTE 50 Km/h, yo lo que evalúo es de qué forma el chico ha llegado a darme esa respuesta entonces se puede evaluar la resolución de un problema con una puntuación alta sin tener un resultado numérico correcto porque me parece más importante el proceso que ha seguido para hallar el valor de la velocidad del coche, de un automóvil, que no el que me dé un valor exacto.

(26) Yo normalmente lo suelo hacer de esta forma. Eh hh [,] antes de empezar a corregir ningún examen marco los criterios de cada una de las cuestiones que tiene el examen y le asigno a cada una de las respuestas un valor. Entonces previamente a corregir un examen me hago para mí misma los criterios de corrección. Eso me suele ayudar a ser un poquito más objetiva

(27) yo diría que sí es importante tener unos criterios previamente a la corrección de un examen porque de alguna forma eh primero tú objetivas una calificación y segundo a la hora deee darle una información a un alumno sobre cuál ha sido su puntuación y porqué tú le has calificado de una forma o de otra tú le puedes decir este ha sido mi criterio puede no ser compartido con el alumno pero por lo menos le das una respuesta que está razonada

El mapa mental de los criterios es el siguiente:

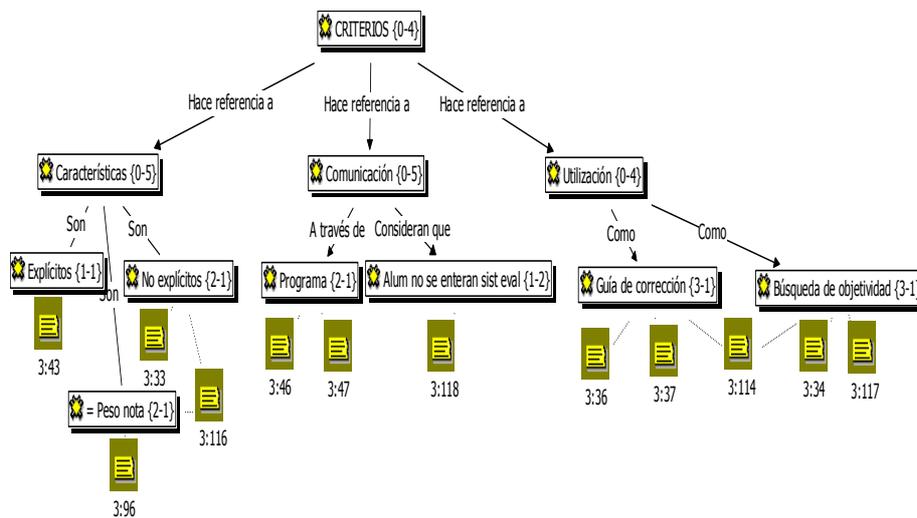


Figura 12. Caso A. Criterios de evaluación

**A** utiliza el feedback formativo cuando trabaja con los grupos, tanto en las prácticas de laboratorio, como con los grupos de la asignatura optativa pues considera que a través de las experiencias que realizan los alumnos es como se pueden observar las dificultades que tienen, ver lo que necesitan y orientarles (28 y 29).

(28) *sobre todo con alumnos de primero pero luego a veces te das cuenta pues a través de algún tipo de actividad o algún tipo de experiencia pues eh hh llegas mucho más a las dificultades que un alumno tiene*

(29) *trabajo con cada uno de los grupos y veo cómo van enfocando el tema, qué necesitan, qué dificultades tienen, si están acertando o no en el trabajo del grupo.*

Respecto a los cambios en la evaluación que ha realizado a lo largo de su experiencia como docente, en las asignaturas troncales, ha consistido principalmente en evaluar de una forma más individualizada las prácticas de laboratorio, introduciendo elementos actitudinales como el interés o el esfuerzo mediante la observación directa (30). Si no ha realizado más cambios ha sido porque

considera que los profesores universitarios no saben o no están acostumbrados a trabajar en equipo y, para **A**, este aspecto es imprescindible para llegar a acuerdos cuando se comparten asignaturas. Esta es una de las razones por las que duda de la efectividad de los cambios propuestos por el EEES (32). En la asignatura optativa el cambio fue *total isin examen!*, pero generaliza el cambio a todo el proceso de enseñanza, pudiendo llevar a la práctica su concepción de la misma: acompañar a los alumnos en su aprendizaje, lo que ha hecho que la relación con ellos sea más cercana (31). Expresa que esta forma de trabajar y de pensar, se debe a que contactó con un grupo de docentes que veían la enseñanza de las ciencias de una manera muy diferente a la formación que había recibido y a la que en esos momentos llevaba a la práctica (33).

(30) Y ahí hemos evolucionado un poco hacia una evaluación un poquito más personalizada, entonces ahora mismo les hacemos una parte de memoria otra parte de [,,] cómo les vemos trabajar en el laboratorio

(31) Es que los profesores en la universidad NO SABEMOS TRABAJAR EN EQUIPO, no sé si es por natura o por algún tipo de gen que llevamos es...

(32) Muy bien, me siento muy bien, fijate incluso el tipo de relación que tú estableces con los alumnos es diferente. Es un tipo de relación pues mucho más cercana, mucho más dialogante ehhe trabajas con ellos, te sienten como una persona que les ayudas pero no les estás contando rollos en clase y que luego les haces un examen

(33) he tenido la suerte de contactar con un grupo de personas queee [,,] que nos han permitido abrir un campo de investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias entonces pues a partir de ahí ummm yo he descubierto que había otra forma de enseñar y que había otra forma de aprender distinta a la yo personalmente había tenido en mi formación y A LA QUE YO ESTABA llevando a la práctica en las aulas ieh!

Para **A**, las limitaciones que tienen sus procedimientos de evaluación consisten principalmente en que la utilización de un examen final implica que la evaluación valora la suerte, según coincidan o no las preguntas del examen con lo que se ha preparado el alumno, y su capacidad para memorizar (34). También encuentra problemas a la hora de valorar el trabajo individual en la elaboración de los informes grupales, por ello introduce la realización de una monografía individual, basada en el informe, para tratar de compensar esta situación (35).

Compartir la docencia le genera limitaciones a la hora de poner en práctica su forma de entender la evaluación de los aprendizajes, pero también da importancia a las resistencias de los alumnos al cambio en los sistemas de enseñanza, basadas en la preferencia de los alumnos por los procedimientos tradicionales porque implican menor actividad y son menos complejos. Estas resistencias las justifica diciendo que, por una parte, son los propios alumnos los que deben experimentar los beneficios de los cambios propuestos y, por otra, conoce la desconfianza que los alumnos tienen hacia los profesores, en el sentido de dudar de las repercusiones que esas innovaciones pueden tener en su nota (36).

(34) *En el sentido que se evalúa a un alumno por el resultado en la mayor parte de las asignaturas de un ÚNICO EXAMEN en el que hay muchos factores que son probabilísticos, no sé la mayor o menor suerte que tiene un alumno de que justo los contenidos que más ha trabajado las vísperas de los exámenes pues le salen en el examen y ya está y tiene el acierto de formular bien esos contenidos y ya está se le evalúa por eso, pero no hay ningún conocimiento de que realmente el alumno haya aprendido así entre comillas algo de esos contenidos... quiere decir que estudio esa asignatura una semana antes del examen, pero ¿qué tipo de evaluación se hace ahí? pues simplemente la capacidad de memorización de los alumnos en 8 días.*

(35) *ellos también se ven cómo trabajan o gente que había estado en un mismo grupo, quién ha aportado más quién ha aportado menos, ahí hay una parte un poco subjetiva por eso les hago ehh la monografía personal donde ahí cada uno se diferencia más en cómo lo ha trabajado.*

(36) *yo creo que los alumnos en general no son muy activos entonces les resulta más cómodo ehhh un tipo de examen o de prueba escrita*

*porque desde luego que no toda la culpa es del alumnado, absolutamente para nada, yo creo que hay una parte importante de contratos con ellos, de cómo les motivaaaas o sea realmente si has llegado a que ellos puedan descubrir el valor que tiene pues una forma distinta de trabajar porque por más que les digas que mira es que lo más importante sois vosotros que yo os puedo contar la película que queráis en clase y hacer todos los problemas que queráis pero que mientras que vosotros no intentéis hacer algo eso no sirve para nada QUE NO bueno pues igual eso tienen que experimentarlo para convencerse de ello no es que se lo cuentes porque no, no, no cambian, porque no se fían de nosotros y dicen sí, sí luego ya veremos qué nota me pones*

Estas limitaciones quedan reflejadas en el siguiente mapa:

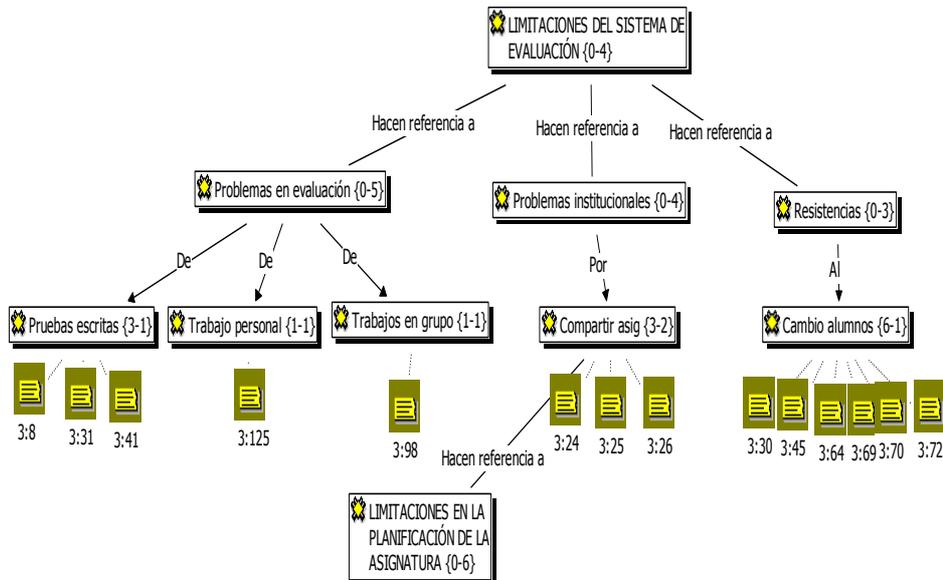


Figura 13. Caso A. Limitaciones del sistema de evaluación

En cuanto a los resultados que obtienen sus alumnos, expresa que es la confluencia de varios factores lo que facilita la superación de sus asignaturas: partir de un buen nivel de base, estudiar, asistir a clase, hacer el esfuerzo continuado de comprender y aplicar los contenidos trabajados y la utilización de las tutorías, a las que considera como una forma de ayuda personalizada que los alumnos no suelen aprovechar (37). En la misma línea, la carencia de estos elementos es lo que suele explicar el fracaso o los suspensos, pero añade tres factores más: el propio sistema de evaluación que se aplica, ya que el examen tiene un peso excesivo y se realiza al final, lo que provoca desmotivación en los alumnos (38), junto a la dificultad que tienen los alumnos que no aprobaron el primer año porque, al no cambiar ni la enseñanza ni la evaluación, repiten año tras año lo mismo, pero ya sólo presentándose al examen y realizando las mismas prácticas. Por esta razón se explica que estos alumnos no tengan ninguna motivación, señalando que son los

intereses del Departamento, los que impiden que esta situación cambie (39).

(37) Bueno yo creo que en general el alumno que habitualmente va a clase y que habitualmente tú ves que tiene interés, que pregunta, que hace uso de las tutorías que normalmente los alumnos no las utilizan y es una oportunidad que pierden de poder tener una ayuda personalizada eh eh en general esos son los alumnos que suelen tener una puntuación más alta y también suelen tener una base de cursos anteriores también mejor

(38) yo creo que debería ser un porcentaje mayor de aprobados ¡eh! porque si tú trabajas con un grupo de 15 alumnos es normal que te aprueben el 80%, el 90%. Claro, es un número con el que se puede trabajar bien ¿verdad? Exactamente porque es un número con el que puedes trabajar perfectamente y casi tener una atención personalizada al alumno donde casi el examen final sería bueno [,,] pues un, un elemento más pero para mí en absoluto el único que es lo que se está haciendo.

(39) Yo también entiendo que una asignatura que ya la repites un año, dos años te aburres y no te motiva y ya no tienes absolutamente ningún interés entonces bueno ahí hay un perfil de alumnos totalmente desmotivados que igual lo que habría que hacer era yo qué sé darles una oportunidad diferente que no sea la misma repetitiva del mismo exameen, eh buff tampoco me gustaría dejar solamente la nota negativa en el desinterés del alumno ¿no? que también habría que pensar por parte de los departamentos o de los profesores otro tipo de, deee evaluación, no sé, de las prácticas por ejemplo que les exigimos que las repitan y bueno te lo digo (se encoje de hombros y sonrío), les exigimos hacerlas todos los años, los alumnos que repiten por segunda o tercera vez ¡claro! los alumnos que hacen las mismas prácticas dos años tres años pues hay que reconocer que es aburrido y totalmente desmotivador pero claro así hay más alumnos, más créditos, más grupos (lo dice en tono muy bajo).

#### 1.1.4.- Objetivo 4

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

Casi desde el inicio de la descripción de este caso, hemos podido observar cómo vive una contradicción (*dicotomía*) entre lo que piensa que es enseñar, aprender y evaluar y su práctica cotidiana, en dos, de las tres, asignaturas que imparte. Esto hace que exprese con frecuencia su sentimiento de insatisfacción en los tres ámbitos porque considera que debería impartir la asignatura con mayor número de prácticas ya que es así como concibe que se promueve el aprendizaje.

Concretando en los sentimientos que le provoca la evaluación que realiza, como hemos visto expresa que no tiene seguridad, ni le satisface su procedimiento de evaluación, tampoco le agradan los resultados que obtienen sus alumnos (38 y 39). Para ella, la evaluación implica una gran responsabilidad, por lo que le preocupa no hacer una valoración que refleje el trabajo y la dedicación de los alumnos (40). Así, expresa con claridad sus sentimientos de malestar por la evaluación que realiza, pues considera que no es justa con sus alumnos por hacer algo en lo que no cree (41). Sólo se siente satisfecha con la evaluación de la asignatura optativa y con la forma en que corrige los exámenes pues trata de ser lo más objetiva posible aunque le lleve mucho tiempo realizarla (42).

(40) *Para mí ehh en ese sentido sí, yo diría responsabilidad y preocupación, preocupación porque soy consciente de que lo que se está evaluando no se corresponde muchas veces a lo queee un alumno ha podido trabajar o a lo que ha sido el tiempo que ha dedicado a la asignatura.*

(41) *Pues te lo digo directamente MAL, me siento incómoda o sea me siento que no estoy haciendo ehhe algo justo con mis alumnos... yo creo que las evaluaciones tal y como se están haciendo en la universidad y tal y como las hago yo SON INJUSTAS*

(42) *Entonces yo a la corrección le dedico tiempo pero porque me parece queeee bueno que es importante no hacer las correcciones así (mueve los brazos y se ríe) con prisa, iba a decir superficiales pero bueno...con prisa, porque entiendo que todo el mundo es responsable de hacer una corrección bien y lo más objetiva posible, pero bueno... para mí no es tanto el tiempo sino el tipo de evaluación que se hace.*

El mapa obtenido de los sentimientos asociados a la evaluación es el siguiente:

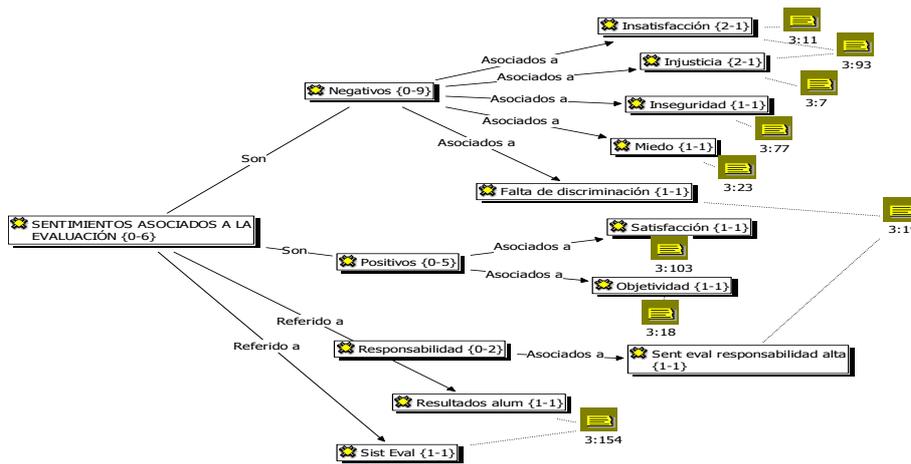


Figura 14. Caso A. Sentimientos asociados a la evaluación

En cuanto a las opiniones que manifiesta respecto del EEES, lo considera como una *oportunidad de emplear un nuevo enfoque de la enseñanza* y que la propia dinámica, estructura horaria, organización, etc., puede favorecer el cambio, pero le *da miedo que sigamos haciendo lo mismo con nombres diferentes* (43).

Centrándose en la evaluación considera que el cambio propuesto es favorable, ya que se valoran más aspectos (44).

Sin embargo, tiene muchas dudas sobre su puesta en práctica. Por una parte, teniendo en cuenta su experiencia de compartir docencia, considera que es necesario partir de unos puntos de vista comunes sobre la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno (45) y trabajar realmente coordinados y en equipo, algo que, como hemos visto, le parece muy difícil pues para ello los profesores deben cambiar mucho, perder algunos de sus intereses y dedicar más tiempo a la docencia (46). Además opina que el trabajo del profesor aumenta y se complica en gran medida pues es muy diferente ir a clase y explicar un tema que plantear las competencias que se quieren desarrollar, cómo hacerlo y cómo evaluarlas.

(43) hemos definido unas competencias para cada asignatura, hemos formulado unos resultados de aprendizaje, unas actividades, etc. ehhh bueno pero ahora hay que ser coherentes con eso... entonces yo creo queeee el mismo tipo de horario, la misma dinámica y organización puede favorecer, puede favorecer que se lleguen a hacer cosas diferentes

(44) a mí me parece que el tipo de evaluación es más adecuado (se ríe) que el tipo de evaluación que teníamos hasta este momento... Entonces yo creo que hay un tipo de evaluación que me parece que es más real a la hora deeee [,,] valorar más aspectos.

(45) Entonces mi gran duda es [,,] queramos o nooo en el nuevo enfoque del EEES es impensable que dos profesores que comparten una asignatura [,,] tienen que tener algo común en cuanto a una revisión de cómo entienden lo que es una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno... Pues yo creo que es en qué medida los docentes vamos a ser capaces O NO de trabajar en equipo, o sea de trabajar en equipo no para distribuirnos contenidos ni para decir tú mañana estás en el laboratorio o yo mañana voy a coordinar esta actividad que hemos montado, NO eso no es lo más importante o sea tenemos que llegar a un cierto consenso de decir tú como entiendes esta actividad, qué es lo que buscamos con esta actividad y qué es lo que vamos a evaluar del alumno

(46) Y ahí no ya sé si ya por... el tipo o el perfil (se ríe) de los docentes universitarios eso NOS VA A COSTAR MUCHO o sea tenemos que perder de nuestros intereses personales de nuestro tiempo porque nos va a llevar muchísimo más tiempo tenemos que perder créditos (se ríe). Bueno yo creo que ahí hay un aspecto que no va a ser nada fácil.

(47) El profesor o sea si lo quieres hacer bien NO TIENE NADA QUE VER PERO NADA QUE VER (se ríe) es muy distinto ehhhhhh es muy distinto ir a clase y soltar tu disco y hasta mañana chicos [,,] ehhh a irte a clase y decir a ver yo este contenido cómo lo quiero presentar qué objetivos de aprendizaje ehhh y qué competencias yo quiero desarrollar a través de esta unidad de contenidos entonces qué aspectos yo voy a trabajar en clase cada vez

Por último, en cuanto a sus opiniones sobre la formación del profesorado, es más partidaria de la formación a través de seminarios en los que haya un interés común, donde los participantes realicen alguna actividad y exista un diálogo sobre ella. Considera que esto está en consonancia con el EEES, y, aunque siempre se toman ideas cuando se escucha, se dan muchas contradicciones porque no se hace lo que se defiende como la manera óptima de aprender (48 y 49).

(48) iHombre! si tú escuchas en alguna jornada sobre qué es la evaluación y cómo evaluar la enseñanza pues alguna idea te da pero luego tiene que haber un cierto interés en leerte un artículo, de leerte un libro y de dialogar con otros

(49) Nos contradecimos a nosotros mismos, yo creo que tenemos un montón de contradicciones, pero bueno a ver si vamos mejorando...

## 1.2.- ANÁLISIS CASO B

Ficha de identificación del profesor						
Código	B					
Área de conocimiento	Humanidades					
Años de experiencia docente universitaria	22					
Docencia 08 - 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	Cred	Alum
	Humanidades	L.G	Op	3º	6	3
	Humanidades	T.C.G	Op	2º	9	4
	Humanidades	B.V.C.T	Op	4º	4,5	3
Observaciones	Es relevante el bajo número de alumnos					

Cuadro 22. Caso B. Ficha de identificación

### 1.2.1.- Objetivo 1

#### **Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar**

Las expresiones que **B** utiliza para expresar lo que para ella es enseñar, hacen referencia tanto al enfoque cualitativo como al estratégico, puesto que considera que enseñar es *conseguir que los alumnos tengan curiosidad por saber* y, además, adquieran unos *mecanismos*, que denomina *razonamientos*, que les ayuden a encontrar lo que necesiten; concede menos importancia a los contenidos pues estos se olvidan (1 y 2). En cuanto a la visión del profesor como transmisor del conocimiento, muestra de forma irónica su desacuerdo (3).

(1) conseguir que los alumnos tengan curiosidad por saber. Por saber esa parte que yo les enseñé pero en general por saber porque por mi experiencia y también como alumna es que realmente estudiar una carrera tú acabas sabiendo lo que sabes pero es que hay muchas más cosas entonces el que te guste saber yo creo que es la mayor riqueza que les podemos dar

(2) sobre todo el mecanismo, el procedimiento porque el contenido, el conocimiento se te va a olvidar, el dato se te va a olvidar lo que no se te va a olvidar es cómo llegar a ese dato o dónde localizar ese dato o cómo ehhh quiero decir puedo olvidarme de tal forma verbal pero sé dónde buscarla cómo buscarla y qué razonamiento me lleva para saber encontrarla de nuevo esos pasos esos razonamientos sobre todo yo creo que es lo que tenemos que procurar dar

(3) yo soy muy optimista con respecto a lo que los alumnos son capaces de hacer o sea me parece que el conocimiento les va a llegar por mi gran sabiduría que les voy a transmitir todo lo que sé y ellos están ahí y entonces lo van a aprender sin ningún problema y ya no me tengo que preocupar de nada (se ríe) porque gracias a mí extraordinarias dotes docentes... (se ríe a carcajadas). No

Respecto a las concepciones de aprendizaje, las expresiones que emplea son más variadas, incluyendo una relacionada con el aprendizaje directo (4) pero, donde hace más hincapié es en su visión del aprendizaje como adquisición de procedimientos, en consonancia con su visión de la enseñanza. Para ello ve necesaria la actividad del alumno (5), junto con el gusto por aprender para *seguir aprendiendo*. Esto último, le lleva a cuestionarse la función de la universidad: *si los alumnos están en la universidad para prepararse para un oficio o para aprender* (6).

(4) Claro es que no hay otra forma de hacer eso es así y ya está. Esa es muy sencilla porque sólo hay una manera de hacerla y ya está ¿no? no necesita programar tutorías ni necesita seminarios, esto lo que necesita es sentarse y traducir y si no se sabe las declinaciones estudiárselas, es que esto no hay más cáscaras ¿no? no hay otra forma

(5) Pues aprender es **[4]** ehhh adquirir unos mecanismos [,] que te permitan llegar al conocimiento y tener unas habilidades, competencias (se ríe) pero también habilidades

(6) el que te guste saber yo creo que es la mayor riqueza que les podemos dar. Hum, hum Eso comparado con preparar a alguien para que

ejerza una profesión pues hay una diferencia muy grande con eso ¿no? entonces no sé si siempre las dos cosas pueden darse a la vez. Quiero decir esto ya es una reflexión independiente de la evaluación, bueno no tan independiente, si los alumnos están en la universidad para prepararse para un oficio o para aprender. Para APRENDER, para APRENDER, y para seguir aprendiendo. Esa es la gran reflexión

Como podemos ver en el mapa mental, sus concepciones de aprendizaje, participan de las tres teorías, pero con diferente intensidad.

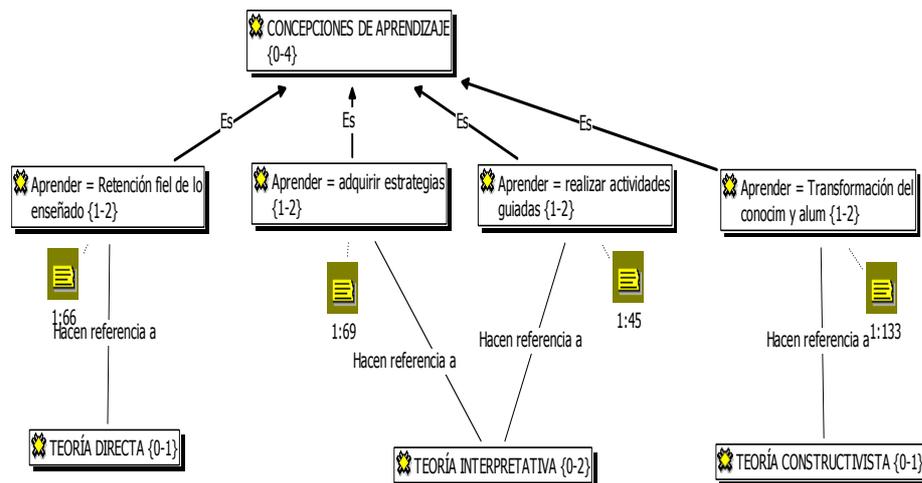


Figura 15. Caso B. Concepciones de aprendizaje

En cuanto a las concepciones sobre la evaluación, para **B**, los profesores no tenemos claro lo que es evaluar, describiendo esta tarea como: *Para mí casi imposible*. Otorga a la evaluación la función fundamental de comprobar lo aprendido. En este aspecto, es reveladora la coexistencia de nuevos planteamientos sobre la evaluación provocados por haber trabajado intensamente en la elaboración de una memoria de Grado, junto a lo que realmente piensa y hace (7 y 8). Resalta la importancia de las pruebas escritas para ser objetivo y tener pruebas documentales que avalen las

calificaciones dadas (9); comenta que sus observaciones suelen ser acertadas y una forma de afianzar el aprendizaje (10) pero, como veremos con mayor detalle posteriormente, expresa que la evaluación continua es la que le resulta más fácil porque no tiene que poner nota; parece conceder poca importancia a la función formativa de la evaluación, tal vez por no ser consciente de que realmente la está llevando a cabo (11).

(7) Estoy un poco deformada porque llevo año y medio trabajando sobre los nuevos planes (se ríe) entonces voy a acabar diciendo si se han conseguido las competencias, pero no no, pero eso lo digo pero no me lo creo ehhh yo lo que creo es que evaluar es comprobar si lo que un profesor pretendía con su asignatura y si los conocimientos yo todavía aunque sé hablar en competencias yo todavía creo en los conocimientos todavía (sonríe) si esos conocimientos que unooo supone que tiene que tener/ no que tiene que tener sino los conocimientos que da la asignatura han sido alcanzados por los alumnos o han sido conseguidos por los alumnos

(8) pues yo no le he dado mucha importancia (a la evaluación) pero soy consciente de que hay que dársela y que de hecho es un punto fundamental deee (chasca la lengua) es decir tienes que pensar en cómo vas a evaluar los contenidos que... contenidos, competencias o conocimientos como queremos llamarlo, que vas a dar en esa asignatura cómo los vas a evaluar para ver cómo tienes que planificar la asignatura para estar seguro de que evalúas eso, pero eso lo he aprendido con estos nuevos ejercicios (se ríe) de la memorias

(9) muchas veces lo hago (el examen) simplemente no sé me da como... jamás me han protestado nunca pero no sé como tener algo ahí bueno esto no me lo he inventado yo (se ríe) es una bobada pero es agarrarse a eso

(10) sé muy bien el examen es para que acaben de estudiar y de redondear la asignatura ¿no? y tener algo. No me he llevado nunca una sorpresa o sea de lo que pensaba y lo que al final aparece en el examen...

(11) lo que veo con la evaluación continua es si hacen el trabajo y las dificultades que van teniendo en el aprendizaje ¿no? esa es la que más fácil me resulta porque es eso y YA ESTÁ y bueno... pues uno no es capaz de aprenderse los verbos ni hoy ni mañana ni pasado ni al día siguiente y entonces sigue ahí y bueno pues entonces qué podemos hacer

El mapa mental extraído de las funciones de la evaluación es el siguiente:

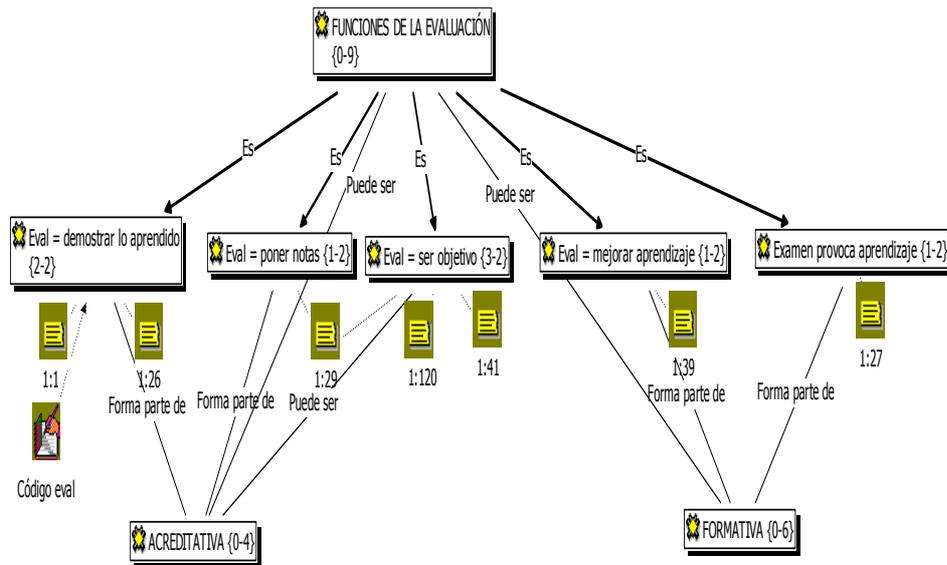


Figura 16. Caso B. Funciones de la evaluación

### 1.2.2.- Objetivo 2

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

Para **B**, salvo en una asignatura, planificar las materias antes de conocer a sus alumnos es algo que no puede realizar, porque su actuación depende del nivel que tengan sus alumnos, por ello su

objetivo queda indefinido y las actividades se adaptan a cada alumno; según expresa, no planifica la evaluación, lo que atribuye al número tan reducido de alumnos que tiene (12). Sin embargo, en una asignatura, dice que el objetivo lo tiene claramente definido, aunque su expresión siga siendo imprecisa: *rellenar algo que todavía no se ha dado y les puede hacer falta algún día*, porque surgió de un análisis general de la titulación que llevó a cabo antes de impartirla. Del mismo modo, en esta asignatura, las actividades y su evaluación están diseñadas previamente (13).

Es esta última asignatura la que utiliza como ejemplo de secuenciación, existiendo, desde nuestro punto de vista, coherencia en el planteamiento de la misma, ya que parte del objetivo ya descrito, propone actividades que promueven su consecución y evalúa a través de un examen en el que los alumnos deben realizar el mismo tipo de actividades que han trabajado en clase (14).

(12) *partiendo de la base de que yo me adapto al nivel que tengan los alumnos y como el objetivo es tan indefinido como te he dicho que hagan lo más que puedan en el tiempo en el que están a partir de donde salen pues procuro que trabajen todos los días o sea las actividades es que traduzcan <para mañana haces esto, para mañana te estudias esto, para mañana haces lo otro> entonces es una actividad muy puntual, muy de día a día que luego se valora al día*

(13) *Entonces el objetivo ehhh desde luego en ésta es en relación con lo que ellos saben o han podido llegar a saber en la carrera ¿no? y rellenar algo que todavía no se ha dado y les puede hacer falta algún día*

(14) *Pues creo que tengo el objetivo claro, las actividades son acordes y la evaluación es como trabajamos en clase.*

*Las actividades me van respondiendo de hecho pues no las he cambiado sirven para lo que yo quería queeee sirviesen y acaban aprendiendo lo que quiero que aprendiesen o no pero quien quiere lo aprende*

*Luego es un examen y es un examen que tengo un modelo hecho que voy cambiando porque es muy práctico es comentar unas palabras, un montón de palabras de distinto tipo y tengo digamos un gran saco de donde voy sacando para cada examen y ellos practican sobre ese modelo de examen y ya está*

Estos son los mapas obtenidos de la planificación de sus asignaturas:

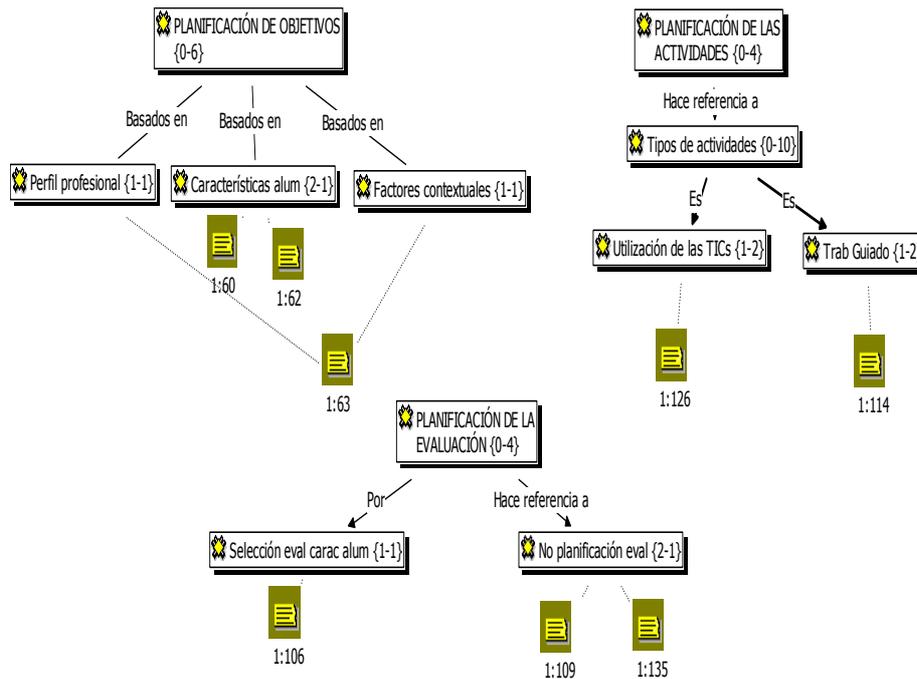


Figura 17. Caso B. Planificación de objetivos y actividades

Respecto de las limitaciones que encuentra en la planificación de sus asignaturas, todas hacen referencia a las desventajas de tener pocos alumnos: una se refiere al planteamiento de objetivos, pues considera que no deben ser tan indefinidos (15); dos a la enseñanza, porque las diferencias de nivel se hacen tan patentes que le obligan a individualizar la enseñanza, incluso con horarios diferentes para cada alumno (16); otras dos a la evaluación, pues entiende que, al conocerlos tanto, se implica demasiado y esto le dificulta la objetividad (17).

(15) yo creo que *habría que plantearse un objetivo porque de hecho tú tienes unos contenidos, unas asignaturas independientemente de los alumnos que tengas pero es uno de los inconvenientes que te digo*

(16) *tuve que separar una clase de dos y hacer/darles clase individual porque eso es imposible de unir... probablemente en una clase de 90 habría distintos niveles y habría hecho dos grupos y no me daría vergüenza decir que he hecho dos grupos como con una clase de dos, pero es lo que tuve que hacer porque era imposible de llevar ¿no?... yyy quizás en la masa sueleeeee desdibujarse un poco más esas diferencias e incluso entre ellos mismos pueden compensar un poco ¿no? (chasca la lengua) <oye yo no sé mucho de esto, ayúdame> si realmente tienen interés sino tienen interés pues no se interesan y punto y ya está (suspira profundamente) pero en una clase de dos tiene ese problema*

(17) luego para mí quizá habrá otras personas que estoy segura/yo tengo compañeros que estoy segurísima que les da lo mismo tener una clase de dos que de doscientos porque el acercamiento que tienen a los alumnos es el mismo NINGUNO (suspira profundamente) perooooo ummmm que sí me icómo diría yo! si me implico mucho personalmente pues eso yo sé que a veces es un inconveniente

### 1.2.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

La visión general de su procedimiento de evaluación, nos permite ver, desde la práctica, la evaluación que realiza en las diferentes asignaturas que imparte y qué terminología expresa a la hora de explicarla. Así, **B** realiza fundamentalmente una evaluación continua, basada en la observación directa del trabajo diario de sus alumnos, llegando a acuerdos con ellos sobre el sistema de evaluación que, en ese curso, va a utilizar (19). Destacamos el comentario que realiza sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos cuando se emplea este tipo de evaluación pues considera que las notas que obtienen no se corresponden con lo que ella, *en frío*, percibe, por lo que se sorprende, sobre todo, de las que obtienen los peores alumnos (20).

(19) *es que tengo 3, 4, 5 alumnos que si tuviese 50 eso no se puede hacer que yo no podría estar a ver qué te parece y que hablen todo y que no y que sí entonces claro con 5 alumnos sé perfectamente cómo va cada uno y lo que saben al día bueno y además en esa asignatura en todas procuro que sea así pero en esa... están participando todo el día sí que participan o sea les hago participar*

(20) *lo de la nota es muy curiosa porque cuantos más ítems tengas que evaluar la diferencia de notas entre la gente es menos (ah, ah, si, claro) si, bueno no sé si claro o no de estas cosas misteriosas, dices al final ves a la persona brillante que tiene un ocho pero la persona que vamos queeee es un manta tiene un seis cuando realmente si tuvieras que poner una nota así en frío a uno le pondrías un uno y al otro un diez y dices ianda!*

En el mapa de los instrumentos de evaluación que emplea podemos ver las interconexiones que se van estableciendo entre los diferentes códigos:

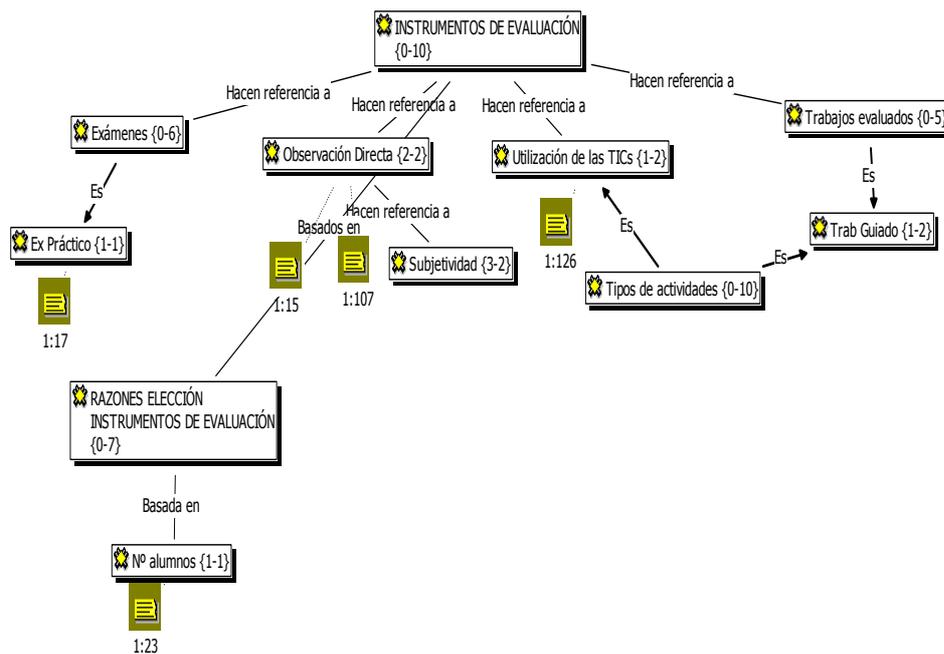


Figura 18. Caso B. Instrumentos de evaluación

Así, encontramos que los tipos de actividades son también instrumentos de evaluación (ejemplo de coherencia que vimos

anteriormente), que forman parte de la evaluación continua que realiza, porque el número de alumnos que tiene se lo permite (21). Quizá, la conexión más reveladora es la que se establece entre la observación directa del trabajo de sus alumnos y su participación en clase, como instrumentos de evaluación. Esta forma de valorar le provoca sentimientos de subjetividad, en los que profundizaremos al tratar el último objetivo (22 y 23).

También nos parece necesario exponer la referencia que hace de la utilización de las TICs para la evaluación ya que para **B** suponen cierta desventaja en cuanto al tiempo que conlleva su utilización (24).

(21) *es que vuelvo a decir es que tengo 3,4, 5 alumnos que si tuviese 50 eso no se puede hacer*

(22) *es que no me hace falta realmente evaluarlos en un papel porque sé quién hace, quién no hace, quién... (respira profundamente) esas actividades realmente no las evaluó (XXX) en la clase me lo cuentan en esa en concreto no aspiro nunca a nada escrito sino que comenten en clase*

(23) *me dejo quiar mucho más por la impresión que por un criterio*

(24) *si yo les digo ten este texto léelo y mañana me lo cuentas (se ríe) es que el trabajo que supone eso lo comentábamos simplemente sólo contestar... ¡Ah en un foro! Es que de decir esto está mal porque aquí te has confundido y has hecho no sé qué a tener que escribirlo en un email es que de un minuto a media hora*

Respecto de lo que trata de medir y los criterios que emplea para su evaluación, menciona la memoria, pues considera que hay contenidos que deben estudiarse de esta manera para poder avanzar en el aprendizaje, mientras que, a pesar de haber expresado con anterioridad la conveniencia de evaluar competencias, al referirse concretamente a lo que ella quiere valorar, no aparecen como tales. Para **B** lo más importante son las actitudes, pues pueden modificar las notas (25). Quizá, lo más llamativo sea la ausencia de criterios de evaluación claros y explícitos, a pesar de que, para **B**, la cuantificación de los criterios es fuente de objetividad (26). Por ello, no es de extrañar que sean negativos los sentimientos asociados a esta falta de concreción y especificidad de sus criterios (27).

(25) *Entonces si llega el examen y bueno pues tengo en cuenta sin que sea muyyyy ummmm muyyyy es decir si alguien me viene a protestar es que realmente no tendría un papel donde decirle... es decir yo evaluó el examen bueno yo sé que éste ha estado haciendo todo el tiempo y si en el examen tiene un 4 pues probablemente acabe teniendo un 5 pero ni lo numero ni lo baremo bien ni nada, o sea muy mal que es como he dicho desde principio*

(26) *siempre me ha parecido que enrocarse en los números es lo mejor es hacer exámenes donde cuentes mucho bueno ¿no? Entonces yo procuraba agarrarme a eso un verbo mal pues 0,25 menos una frase mal 1 para poder agarrarme a los números e intentar no, intentar no dejarlo a la subjetividad*

(27) *cada vez más es la impresión que me da y eso me da mucho miedo porque quiero decir no la impresión que me da hay una serie de conocimientos pero sobre materias que son mucho más de comentarios de textos por ejemplo es más la impresión que me da el examen y hay una serie de cosas absolutamente necesarias que tienen que saber hay una serie de cosas que NO TIENEN QUE APARECER nunca*

En cuanto al feedback o retroalimentación que emplea, nos gustaría comentar que no hace ninguna referencia explícita a esta nomenclatura, sino que es a través de su explicación sobre lo que hace, como se puede deducir su utilización. Además las conexiones que se observan entre la evaluación continua y la función formativa (evaluación como mejora del aprendizaje) son tan estrechas que estos códigos comparten citas, como podemos observar en el mapa (28 y 29).

(28) *lo que hacemos en clase traduciendo yyyy ver si alcanzan o no alcanzan, o si hacen el trabajo/lo que veo con la evaluación continua es si hacen el trabajo y las dificultades que van teniendo en el aprendizaje*

(29) *Me he pasado el año corrigiendo cosas, y eso que eran pocas, pero con un grupo de sesenta yo creo que el profesor mmm se tiene que tirar por una ventana y ya está porque no hay otra opción, pero, pero yo muy bien, este trabajito, este tal, lo evaluó, lo comento yyy muy bien*

En cuanto a los cambios que ha realizado a lo largo de su experiencia docente, comenta que ha introducido más elementos e instrumentos de evaluación porque es lo que le da seguridad (28). Han surgido fundamentalmente porque ha habido cambios en su

trayectoria docente, tanto en las titulaciones en las que ha impartido docencia como en las características de sus alumnos (29). Indica como razones que justifican la falta de cambios en sus sistemas de evaluación, las rutinas que se establecen en los trabajos a nivel general, el miedo que se tiene al cambio y la falta de comprensión de las nuevas propuestas (30).

(28) cuantas más cosas tenga que evaluar, más concretas sean y eso, pues mucho mejor, entonces muy bien

(29) ¿En qué sentido lo del tipo de alumnos? Pues porque... esto no debería ser así pero es así ¿no? Ehh yo creo que/no, no creo estoy ABSOLUTAMENTE SEGURA (recalcando estas palabras) de que yo ahora mismo no puedo pedir a un alumno lo mismo que le pedía ennnnn ummmm cuando yo empecé hace 20 años porque tampoco están haciendo el mismo tipo de carrera, es decir yo he cambiado de asignaturas y también he cambiado de titulación entonces de dar... ----- y ahora estoy dando no sé ni qué en Humanidades, ni el tipo de alumnos es el mismo/quiero decir ni tiene los mismos intereses ni la misma capacidad, en general ha empeorado el nivel de los alumnos, no sé si de todos los alumnos o específicamente de los alumnos que llegan a las titulaciones en las que yo doy, pero de los primeros alumnos o de los cursos que dí ----- vamos es que ahora recuerdo lo que les pedía y me asusto hasta, hasta yo misma pero respondían.

(30) los que no hemos tenido más remedio (se refiere a las reflexiones que ha tenido que hacer para realizar la Memoria de Grado) lo haremos bien o mal o como seamos capaces de hacerlo pero lo intentaremos más o menos pero los que no han tenido ninguna necesidad no van a entender nada y no van a querer hacer nada o sea primero no lo entienden y segundo esa resistencia general al cambio... yo creo que va costar unos años ieh!

Para **B**, los resultados que obtienen sus alumnos, se basan principalmente en el interés que muestran y en la realización de las actividades diarias; con esto es suficiente para superar la asignatura (31); lo más revelador es que considera que son factores personales los que inciden realmente en los resultados que obtienen sus alumnos, especialmente su dificultad para suspenderles, por lo que expresa que es ella quien los aprueba (32 y 33). Vincula los suspensos al bajo nivel de los alumnos, no en cuanto a contenidos sino en capacidades más generales, como el razonamiento (34).

(31) es que con pocos alumnos es que ivamos! Ummm o sea demostrando interés haciendo más o menos el trabajo que les pido yyyy tomándolo en serio es muy difícil suspender"

(32) y meeee cuesta muchísimo suspender me da muchísima pena excepto con los getas que con esos no me da ninguna pena pero todos los demás pues me da mucha pena entonces ummmm acaba aprobando todo el mundo lo cual quiere decir que como los apruebo/claro yo

(33) Fíjate que nadie quiere jugar conmigo al parchís porque me dejo ganar, si a mí no me importa ganar y me da pena que pierdan pues me dejo ganar y así claro no se puede jugar, pero yo soy así y claro cómo voy a suspender a mis alumnos

(34) pero es que no llegaba a los mínimos básicos de pensamiento, de elaboración de un razonamiento

Para acabar el análisis de este objetivo, los problemas que **B** expone respecto de la evaluación, hacen referencia a aspectos claramente diferentes: uno es una crítica general a los exámenes teóricos porque miden contenidos que al día siguiente se olvidan, mientras que los otros se deben a dificultades causadas por factores personales como no saber qué hacer para evaluar de forma adecuada los trabajos y exposiciones grupales (35).

También vuelven a aparecer desventajas derivadas de tener pocos alumnos, unidas al rasgo personal que comentamos anteriormente: la estrecha relación que establece con ellos y su incapacidad para suspenderles cuando ha seguido su proceso de aprendizaje (36).

Además comenta que, en ocasiones, ha intentado nuevos procedimientos de evaluación: examen con apuntes, trabajos..., pero los alumnos no han querido, señalando que no sólo los profesores tienen resistencias al cambio (37).

(35) que hay otros modos de evaluar también porque una exposición en grupo yo no sé quien ha trabajado más o menos, no y sé que hay sistemas para poder ver eso y trabajarlo, pero bueno...

(36) Tengo la ventaja y el inconveniente a la vez de que doy clases con muy pocos alumnos, entonces la relación que tengo con ellos es muy distinta a que si tuviese una clase deeeee numerosa donde realmente

*conectas mucho menos con ellos pero ¡ay mira! Esta chica que ha venido todos los días, que ha hecho todo y no sé qué y ¡ay! Y me da mucha/ese (pena) es mi problema, mi problema fundamental es ese*

*(37) si a nosotros nos cuesta cambiar a los alumnos también ¡eh! Mucho o sea los alumnos quieren su exameeeen suuu y en esta asignatura que te digo que tengo tantos problemas (sonríe) como he probado muchas cosas dependiendo del número de alumnos, del tipo porque no acabo de encontrar el modo de hacerlo bien ehhhh en algunas ocasiones he hecho examen con apuntes/bueno yo me parto de risa con ellos porqueee entonces <¿cómo que nos dejas apuntes?, no, no mejor sin apuntes> (se ríe) porque esos son los realmente difíciles y mi experiencia como alumna es que efectivamente esos eran los difíciles, peroooo no, no, lo saben... <no, no uno normal, yo prefiero...> incluso yo a veces les doy pues podéis hacer un trabajo sobre esto o esto o un examen <¡examen, examen, examen, mejor examen!> les cuesta muchísimo cambiar.*

#### **1.2.4.- Objetivo 4**

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

En primer lugar nos gustaría señalar que en el análisis de los mapas anteriores ya se reflejaban algunos sentimientos asociados a su docencia. Nos referimos fundamentalmente a cómo vive trabajar con pocos alumnos, pues aunque suele empezar diciendo "*tengo la ventaja y el inconveniente de tener pocos alumnos*" sólo en una ocasión refiere la ventaja, el resto las expresa como desventajas: adaptarse al nivel de los alumnos le genera insatisfacción pues le impiden tener objetivos predefinidos (15), adaptarse al diferente nivel de los alumnos le hace sentir cierta vergüenza por trabajar de forma tan individualizada (16) y define su implicación con ellos como un inconveniente (17), expresando, a nivel general, que no se siente *orgullosa* con lo que hace.

Centrándonos en sus sentimientos sobre la evaluación que realiza, podemos observar, a través del mapa obtenido, que van en esta misma línea:

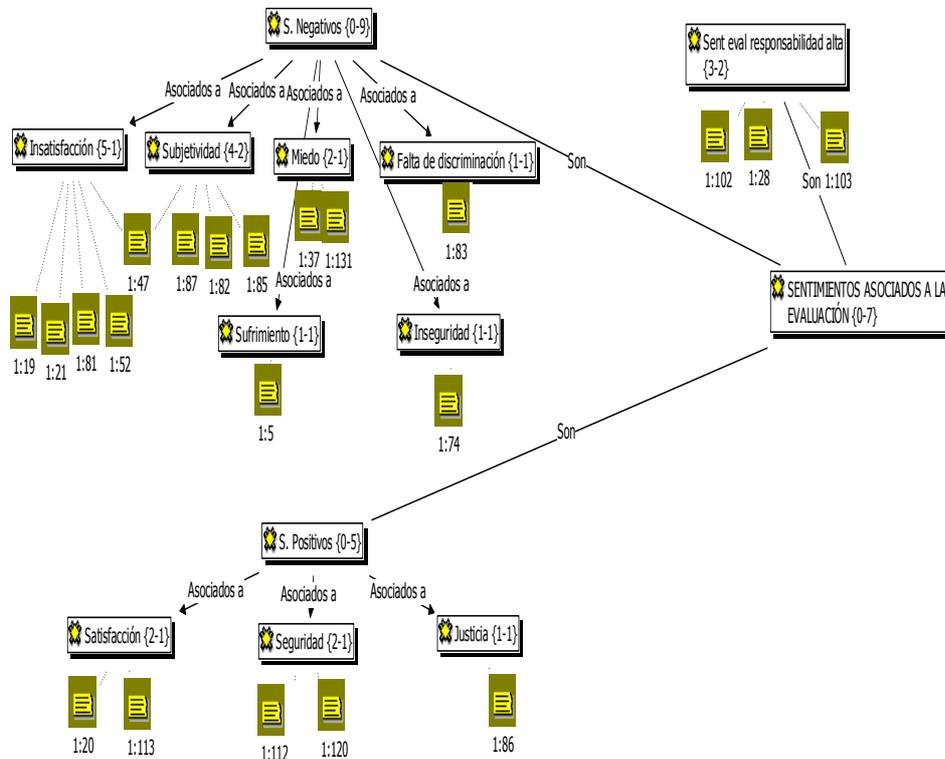


Figura 19. Caso B. Sentimientos asociados a la evaluación

Así, los sentimientos negativos reflejan mayoritariamente insatisfacción y temor a la subjetividad (38 y 39), expresando que se deben a su “debilidad de carácter”, valoración que realiza en doce ocasiones a lo largo de la entrevista. Los sentimientos positivos de justicia y objetividad los relaciona con el hecho de tener muchos alumnos pues, aunque supone más trabajo, no se implica emocionalmente (40). Parece que “no conocer” a los alumnos conlleva, para **B**, una mayor objetividad. Como hemos visto, el hecho de tener una mayor sistematización en la recogida de datos en los que apoya la evaluación, le provoca seguridad y objetividad (28).

Respecto de la responsabilidad que conlleva la evaluación, para **B** es muy alta por las consecuencias sociales que puede tener no valorar adecuadamente las cualidades de los alumnos, refiriéndose no

tanto a contenidos académicos sino al interés por aprender o a la responsabilidad (41 y 42).

(38) "Con la evaluación MUY MAL, yo me siento muy mal porque no soy suficientemente objetiva, me cuesta mucho ser objetiva y meeee cuesta muchísimo suspender"

(39) "Pero sería INCAPAZ yo creo que de ponerlos por escrito (refiriéndose a los criterios) y eso me produce mucho desasosiego, pero no paso de ahí... desasosegada estoy (se ríe, pero con tristeza) pero..."

(40) "Ahí me pasó menos por lo que te he dicho antes, como conoces menos a la gente ummm es mucho más objetivo todo ¿no? ME RESULTA MUCHO MÁS FÁCIL SER OBJETIVA CON CIEN QUE CON DOS"

(41) "De todas maneras fíjate yo me he dado cuenta de los riesgos de la evaluación <total apruebo iba si qué más da!> si ha demostrado tal vamos que yo he sido ummm no muchas veces pero algunas veces irresponsable con eso, lo reconozco porque me he dado cuenta realmente de lo que supone ir aprobando o sea que los profesores vayamos aprobando"

(42) Y claro le aprobé porque sé que trabajaba y porque no sé qué (se encoge de hombros y mira hacia el techo) y dices es que así no son las cosas... pero conjugar esto con lo que conoces de tus alumnos porque les conoces tienen nombre y apellidos y una vida y yo lo que digo es que no es tan importante que conozcan algo sino que entre todos hayamos sido capaces de enseñarles a aprender y si esta persona es capaz de aprender, es capaz (chasca la lengua) tiene los recursos necesarios para aprender y además responsabilidad pues ya llegará al trabajo que llegue y ya aprenderá pero te das cuenta de que no siempre has conseguido eso yyy te das claro cuenta al final entonces hay que unir esas dos cosas que te decía eso tan bonito de tener curiosidad por aprender está muy bien pero también que tengan unas competencias (sonríe) que puedan demostrar

En cuanto a lo que opina sobre el EEES y de la formación recibida para su adaptación, destacamos que al ser una persona que ha estado muy implicada en la realización de una Memoria de Grado, conoce muy bien los planteamientos del EEES y sus posibles consecuencias, por lo que sus comentarios nos parecen de gran valor.

**B** expone como argumentos en contra del EEES: la terminología empleada porque es casi incomprensible: *una jerga de aquí de un grupo de iluminados* (43), la falta de apoyo institucional y que implica mayor trabajo que para profesores y alumnos. También debemos contar con las resistencias al cambio de los profesores y de los alumnos, ya comentadas.

Como aspectos positivos cree que puede provocar una reflexión sobre la docencia y la evaluación que se realiza y por lo tanto intentar mejorarla, y un mayor aprendizaje de los alumnos, aunque esto conlleve un aumento de trabajo para profesores y

alumnos (44). También valora positivamente la posibilidad de que aumente la coordinación entre los docentes (45).

Si a los aspectos negativos les unimos el tipo de formación general: *Hablamos de Bolonia pero no nos enseñan a la Boloñesa* y basada en experiencias de otras universidades que, según **B**, han recibido los profesores (46), no es de extrañar que opine que en estos momentos exista un rechazo al proceso de Convergencia Europea, responsabilizando a los teóricos (Ciencias de la Educación) de esta situación: *al principio era desconcierto o quejas pero en estos momentos estamos en una fase de rechazo y en eso tenéis parte de culpa* (47).

(43) *"Mi impresión quizá a vosotros no os pase tanto ieh! pero paraaaa nosotros ummm vamos a ver es que vuestra jerga es vuestra jerga entonces la entendéis vosotros quizá o sea yo hay veces que dudo que incluso vosotros podíais entenderla pero para nosotros es una dificultad enorme y no sólo una dificultad sino que da ummm que dices ique no! que esto es un montón de chorradas una jerga de aquí de un grupo de iluminados y ya está entonces ehhh si no estás obligado nadie entra por ahí NADIE ENTRA si no te obliga el hecho de estar en una comisión o de hacer no sé qué o no sé cuál eso echa completamente para atrás y ya desde ummm (se ríe) como me estás grabando no te puedo decir todo lo que me han calificado todo ese tipo de cosas..."*

(44) *"también te fuerzas a saber qué es lo que quiero conseguir de aquí es decir esa reflexión es muy buena... es muy buena pero buffff implica muchísimo trabajo más, es una buena filosofía pero implica mucho más trabajo para el estudiante y para el profesor durante todo el año"*

(45) *"los francotiradores deberían ya desaparecer o sea que aquí cada profesor esté en su despachito haciendo lo que le dé la gana, hablando como le dé gana, dando los contenidos que le de la gana o no dándolos o eso tiene que desaparecer entonces quiero decir tiene que haber unaaaa una coordinación de todo y el hecho de que haya alguien, alguien o una comisión, un grupo o quien sea ¿no? que tenga que valorar efectivamente vamos a ver pero <tú me has puesto estas actividades estás seguro de que están y además me tienes que dar el calendario porque tengo que hacer una coordinación de que las actividades no seee pisen*

(46) *Yo ya estoy un poco cansada de que me cuenten ummmm las introducciones yo ya he hecho muchas introducciones ya a Boloonia, al sistema de calidad, no, yo ahora ya quiero cosas muy prácticas, ya creo que no me interesa cómo funciona la Universidad Catalana, ya lo sé, creo que sé mejor cómo funciona la universidad catalana que la de Burgos*

(47) *Hablamos de Bolonia pero no nos enseñan a la Boloñesa ieh!... además hay gente que... vamos está sacando mucha tajada en esto y a mí eso me da mucha/ me enfada un poco ieh! porque bueno hay un grupo de gente que está muy cerca de vosotros (sonríe) no digo de vosotros concretamente pero sí de vuestra especialidad que están vendiendo humo y se está gastando mucho dinero ummm y a veces generas el efecto contrario que es el rechazo, al principio era desconcierto o quejas pero en estos momentos estamos en una fase de rechazo y en eso tenéis parte de culpa*

### 1.3.- ANÁLISIS CASO C

Ficha de identificación del profesor						
Código	C					
Área de conocimiento	Organización de Empresas					
Años de experiencia docente universitaria	18					
Docencia 08 – 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	Cred	Alum
	ADE	C.S.C.A.	Ob.	2º	6	70
	ADE	C.S.R.A.	L.E.	Todos	6	20
	ADE y Derecho	C.S.C.A.	Ob.	3º	6	30
Observaciones	Su discurso es muy ágil, enlazando preguntas, centrándose en la práctica de las dos asignaturas obligatorias Imparte la misma materia a dos titulaciones distintas					

Cuadro 23. Caso C. Ficha de identificación

#### 1.3.1.- Objetivo 1

##### **Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar**

**C** participa de los tres enfoques teóricos de enseñanza, pero creemos importante matizar que su visión del profesor como transmisor del conocimiento, está enfocada hacia la explicación de temas que considera complicados (1), no hacia el *dictado de apuntes*, hecho que critica y le sorprende que todavía exista. Opina que la enseñanza debe proporcionar al alumno estrategias ligadas a competencias genéricas como búsqueda de información, hablar en público, etc., aunque duda de su consecución (2). También expresa la importancia de dotarles de *sentido común* (3).

Respecto de lo que piensa **C** que es enseñar, hemos obtenido el siguiente mapa:

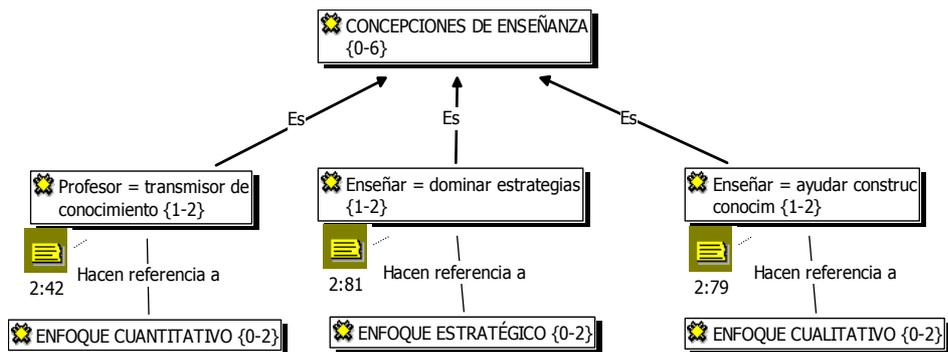


Figura 20. Caso C. Concepciones de enseñanza

(1) bueno pues en otros temas que eran más complejos técnicamente pues entonces yo lo explicaba primero

(2) no les tenemos que enseñar tantos conocimientos técnicos sino que les tenemos que enseñar a manejarse, a buscar informaciónnnn, a interpretarlaaaaa, ese es el contenido importante que les enseñamos entonces yo eso sí que es importante y entonces la duda que tengo es si realmente ehhs les enseñamos eso un poco la idea de este tipo de presentaciones es irles ehhs enseñando otro tipo de capacidades ¿no? (baja la voz) de hablar en público, de buscar información, de organizar información, de tener autonomía, pero no sé hasta qué punto es, es exitoso

(3) tienes cosas que enseñar porque los demás no lo conoceeen y esto es una posición muy cómoda ¿no? enseñar algo que no conocen pero no sé hasta qué punto eso es lo importante y desde luego [,] la/el que el sentido común eso es lo importante

En cuanto a las concepciones sobre el aprendizaje, predomina en **C** una concepción basada en el desarrollo de capacidades y estrategias que doten a los alumnos de habilidades para resolver situaciones que se les pueden presentar en el futuro (4). Así, diferencia, siguiendo a Montaigne, entre *las cabezas bien llenas* y *las*

*cabezas bien hechas*, por lo que resta importancia al aprendizaje de contenidos frente al desarrollo de competencias (5); también considera que cada uno tenemos diferentes formas de aprender en base a las capacidades personales (6). Esto se refleja en su forma de entender las actividades de aprendizaje: en ellas los alumnos deben elaborar o encontrar la información relevante que intencionadamente no se les ha proporcionado (7).

(4) para mí aprender es.. no es aprender las cosas de memoria, como decimos nosotros por allí pegarte la panzá y hacer el examen y ya está, es que las cosas se te queden, sepas hacer y responder a los problemas que te surjan

(5) *es el tema de las cabezas bien llenas y las cabezas bien hechas entonces esto sería llenar cabezas ¿no? llenar de (-----), no sé qué y tal.. (se refiere a contenidos teóricos) pero luego está el tema de las cabezas bien hechas, de cómoooo [,,] la gente es capaz de trabajar de forma autónoma, que es de lo que se trata que luego la gente cuando sale de aquí..*

(6) *también depende de las características de ehhh [,,] de aprendizaje de cada uno, cada uno tiene habilidades para una cosa*

(7) lo que sí he tratado de hacer es no dárselo todo hecho sino que ellos tengan que ponerse a hacer los trabajos sin tener toda la información

Respecto de las concepciones sobre la evaluación, **C** opina que los profesores sí tienen claro lo que es evaluar, pero no suelen llevarlo a la práctica pues se dejan llevar por los hábitos adquiridos a lo largo del tiempo (8). Da mucha importancia a esta función docente y considera que, a pesar de haber reflexionado mucho sobre ella, es muy complicada. Encuentra esa dificultad, fundamentalmente, en la valoración del proceso de aprendizaje de sus alumnos, pues no considera difícil evaluar los conocimientos teóricos y técnicos (9).

Expresa que la evaluación, a nivel teórico, debe servir para conocer lo que el alumno ha aprendido y para mejorar la docencia pero observa que trasladar eso a la práctica real es muy difícil (10). Describe lo que no es evaluar, explicándolo mediante el problema que tienen con las academias, donde los alumnos aprenden a realizar exámenes, pero no adquieren las habilidades que hemos comentado anteriormente (11 y 12).

(8) Yo creo queee [,,] sí tenemos claro qué es evaluar pero que hay una inercia muy fuerte en cuanto a los métodos de evaluación ¿no?, o sea que todo el mundo evalúa siguiendo unos patrones que están muy establecidos

(9) a mí lo que más trabajo me cuesta es la evaluación del proceso porque no estamos acostumbrados, porque la inercia que hemos adquirido es la evaluación final entonces hacíamos el examen, lo corriges yyy y ¡hombre! pues siempre te cabe la duda si el aprobado el suspenso y tal pero es una cosa muy, muy rodada. En cambio la evaluación de proceso pues es mucho más complicado. Ajá Y dentro de la evaluación final incluso te diría que la adquisición de conocimientos técnicos pues es fácil de evaluar y la evaluación de laaaa adquisición de conceptos, la evaluación más teórica es más difícil de evaluar.. también te diría que a mí no me resulta tan difícil, yo sé que hay compañeros que comentan este tema, pero a mí yo creo que me manejo bien con eso, pero es la evaluación de procesos lo que más me cuesta porque sobre todo con grupos de alumnos más numerosos

(10) evaluar es... Yo he leído, o sea lo que te voy a decir es la teoría ¿no? lo que debe ser porque he leído cosas de psicología y pedagogía y tal cuando he preparado el proyecto docente y porque me ha interesado entonces pues es eh, ah...conocer si los alumnos han alcanzado el grado de aprendizaje que se prevé y luego también pues no sólo evaluar lo que ha aprendido el alumno sino también lo que hemos hecho nosotros, digamos que eso sería la evaluación tal como yo la entiendo, pero claro es que es complicado, yo lo que sí que tengo claro es que para hacer una evaluación correcta pues tenemos que ir más allá o sea no seguir la inercia, es decir, no hacer los exámenes con los supuestos (-----) (se ríe) esos y ya está.

(11) entonces el alumno llega hace el examen ehh pues ehhh vomita allí lo que se ha aprendido la última semana y entonces ya con eso nos quedamos tranquilos ¿no?, pero eso yo no sé si es evaluación

(12) las academias desde el primer día no les enseñan (-----) no les ayudan a aprender (-----) sino que desde el primer día les enseñan a aprobar el examen de (-----) y entonces eso es terrible... hay un porcentaje importante de los alumnos que acude a las academias para esto ¿no?

### 1.3.2.- Objetivo 2

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

Cuando **C** realiza la planificación de la asignatura, basa la selección de objetivos en las competencias que quiere desarrollar, las cuales, como hemos visto, ya aparecían en sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. También hace referencia a la selección de contenidos técnicos que tiene que impartir, que está condicionada por los conocimientos que deben adquirir por ser necesarios en otras asignaturas (13).

(13) *el contenido técnico sigue teniendo mucha importancia lo que pasa es que yo, o sea tiene su importancia y quizá yo le doy un poco más de importancia de la que tiene porque digamos el contexto institucional te empuja a hacerlo y los alumnos te demandan aprender el (-----) y luego claro yo se lo tengo que enseñar porque luego va en otra asignatura en la que tienen que conocerlo, o sea hay una serie de restricciones*

Al planificar las actividades se propone como objetivo, principalmente, que el alumno trabaje, tanto a nivel individual como grupal, de una forma continuada. Para lograrlo dedica dos horas por semana a la teoría (clases magistrales) pero, para asegurarse de que los alumnos han trabajado los temas, tienen que realizar unos test a través de la plataforma virtual (14 y 15)). En las dos horas restantes, divide en dos el grupo-clase, para realizar los trabajos grupales de resolución de casos y su exposición oral, procurando que todos los alumnos participen obligándoles a formular una pregunta (16 y 17).

Considera que trabajar con el apoyo de un manual (realizado por otros profesores y él mismo) le va a proporcionar mayor comodidad y que todo esté *a tiempo* pues este curso se ha visto un poco desbordado por la preparación del material con el que tenían que trabajar los alumnos, aunque también encuentra la desventaja de perder flexibilidad cuando te ciñes a un libro de texto (18).

(14) *En la organización de la clase, de las 4 horas de clase 2 eran magistrales, o sea yo iba les contaba el temaaa, les explicaba algún ejercicio y tal. Y luego las otras 2 horas dividía la clase en la mitad... para trabajar con grupos más pequeños Era un poco en ese, en eseee, [,,] con esa idea con la que diseñé esa forma de trabajar*

(15) *antes de cada tema o después dependiendo del grado de dificultad pues había temas que eran un poquito más complejos entonces lo ponía después, les hacía un test del tema en Internet, aprovechando la plataforma esta, entonces se lo abría para que ellos pudieran contestar hasta el día de clase y el día de clase lo ocultaba, entonces ¿yo con eso que conseguía? Pues conseguía que los alumnos (se ríe) se tenían que mirar los apuntes, apuntes que por cierto les ponía a su disposición, o bien tenían el temaaa escrito, o bien las transparencias, ellos tenían algo, o el librooo, ellos tenían el material previamente yyyyyy, o sea todo muy correcto ¡Eh! (se ríe)*

(16) *Pues para que ellos cada semana trabajasen un estudio de caso, un caso práctico, nosotros estos estudios de caso pueden ser a lo mejor más de investigar en periódicos y tal o simplemente resolver casos que nosotros les planteamos y entonces ellos les tienen que resolver y construir (-----) o lo que sea y ellos venían a clase, el grupo trabajaban el caso y venían a clase y lo presentaban ellos en esa hora que tenían a la semana presentaban ellos presentaban el caso iban rotando por grupos, pero todos tenían que entregar el trabajo todas las semanas, entonces a mí me suponía un esfuerzo de corrección iimagínate! (se ríe) pero lo he hecho*

(17) *entonces bueno pues como te decía presentaban ellos el caso, un grupo cada día yyyy los demás que estaban allí tenían obligación de preguntar entonces yo con un esfuerzo tremendo porque claro acordarme del nombre de 70... es complicado, entonces tenía allí la lista de clase, más o menos a las 2 semanas sabía dónde se solían sentar, pero terminé la asignatura sin saberme el nombre de todos, pero bueno preguntaba < oye, ¿tú eres tal?> y entonces iba anotando las intervenciones Ajá para, para incentivar la intervención en clase. Había unos alumnos que no tienen problema, están como pez en el agua y otros alumnos que NO HAN HABLADO en todo el curso*

(18) *Para el año que viene llego el primer día a clase y digo ahí está (refiriéndose al manual), esa es la asignatura y eso es una maravilla. Para ellos también. Para ellos, para ellos, pensando en ellos, peroooo ¡hombre! eso puede también tener un aspecto negativo y es que se vee [,,] vuelva un poco más rígida la asignatura, cuando no tienes un manual vas evolucionando más.*

Respecto a la planificación de la evaluación, tanto el trabajo individual como el grupal, son, a su vez, instrumentos de evaluación (como podemos observar en el mapa) y en el examen los vuelve a incluir, por lo que podríamos decir que, en este caso, existe coherencia en la planificación de la asignatura (19). **C** no encuentra limitaciones en la planificación de la asignatura, sólo hace referencia a que las obligatorias y troncales son más difíciles de cambiar que las optativas en las que se tiene *más margen de maniobra*.

(19) (Refiriéndose a la secuenciación objetivos-actividades-evaluación) *"yo creo que sí o por lo menos lo intento, es difícil yo quiero que vean lo que van a tener que hacer y por eso doy mucha importancia a los casos. No abarco todo. Este año he dejado de dar dos temas no me ha dado tiempo... A ver un ejemplo... Tienen que aprender a hacer un (-----) hacemos un caso y luego en el examen hay otro... ¿podría valer?"*

El mapa mental correspondiente a la planificación de las actividades es el siguiente:

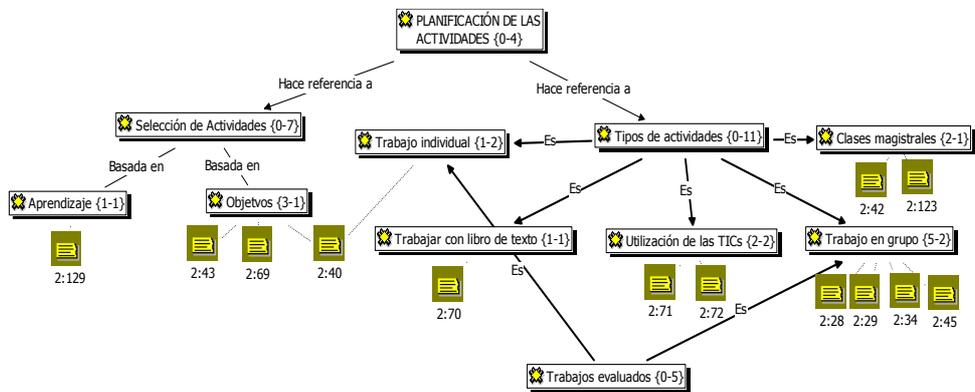


Figura 21. Caso C. Planificación de actividades

### 1.3.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

**C** utiliza, fundamentalmente, la *evaluación del proceso*, que vincula al trabajo en grupo, junto con una evaluación sumativa, relacionada con el examen y no establece como requisito para

superar la asignatura, aprobar estos dos elementos (20). También evalúa la competencia genérica de hablar en público a través de las valoraciones de las exposiciones orales (21). En la asignación de notas a los diferentes componentes de su procedimiento de evaluación, trata de que exista una compensación entre el trabajo, entendido como el conjunto de actividades que tienen que realizar los alumnos, cinco puntos en total, y el peso concedido al examen, también cinco puntos (22). Los puntos del trabajo, los desglosa de la siguiente forma: uno por la realización de los test, uno por la exposición, dos por todos los casos resueltos y uno por la participación en clase. Así, las actividades de aprendizaje que lleva a cabo se convierten en instrumentos de evaluación.

El examen final que realiza consta de una pequeña parte teórica y otra, de mayor importancia, práctica (23). La observación directa la utiliza para valorar la participación en el aula, resultándole más difícil aplicarla en el grupo-clase que es más numeroso (dos grupos de 33 alumnos) (24).

(20) Pues con los casos es la evaluación del proceso y con el examen es la de los contenidos o conocimientos...

(21) lo que hice era que les puntuaba la presentación de los trabajos 1 punto

(22) Pues digo <ijo! les estoy haciendo trabajar mucho durante la asignatura eso se tiene que reflejar en la evaluación 5 puntos, 5 puntos el trabajo y 5 puntos el examen final

(23) En (-----) se hace un examen que es pues un supuestooooo con algunas preguntas teóricas pero sobre todo es un examen muy práctico y muy de de de deee demostrar una habilidad técnica

(24) lo que más me cuesta porque sobre todo con grupos de alumnos más numerosos, por ejemplo, pues ahí ehhe ummmmm yo ahora estoy evaluando la participación en clase por ejemplo y ¡claro! con grupos numerosos es muy complicado, te pierdes un poco...

con un esfuerzo tremendo porque claro acordarme del nombre de 70... es complicado, entonces tenía allí la lista de clase, más o menos a las 2 semanas sabía dónde se solían sentar, pero terminé la asignatura sin saberme el nombre de todos, pero bueno preguntaba < oye, ¿tú eres tal?> y entonces iba anotando las intervenciones

Este es el mapa obtenido de los instrumentos de evaluación que utiliza:

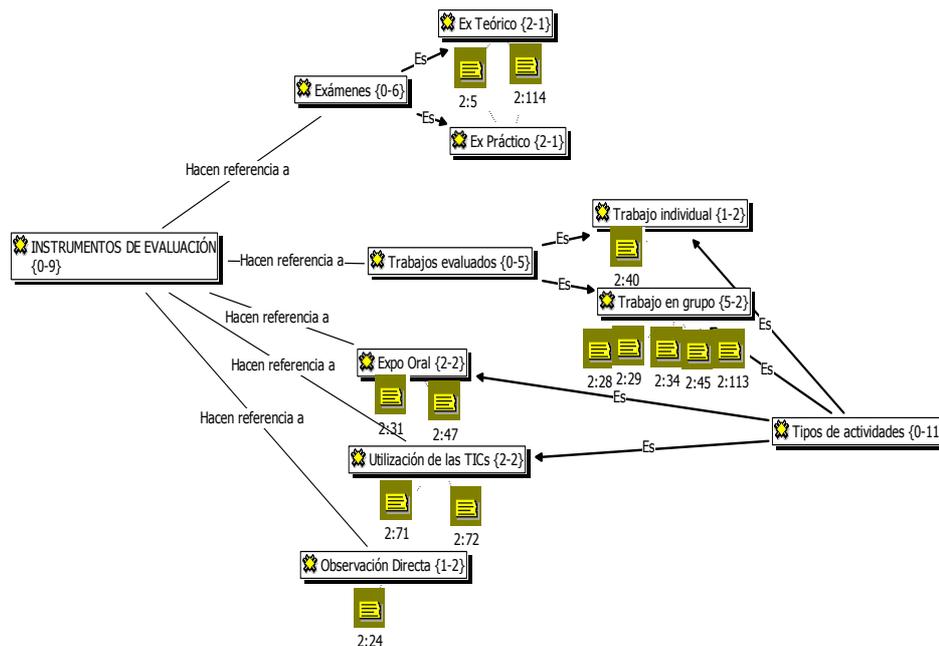


Figura 22. Caso C. Instrumentos de evaluación

En cuanto a qué es lo que trata de medir a través de estos instrumentos, **C** expresa que, para la parte teórica el examen *sí que tienen que memorizar*, pero siempre intenta abarcar todos los temas e ir a lo más importante, por ello, no suele cambiar mucho las preguntas. Utiliza preguntas cortas porque considera que reflejan mejor los conocimientos y la expresión de las ideas de los alumnos. Para la parte práctica, emplea un caso parecido a los que se han trabajado en clase (25 y 26). Como hemos comentado, también evalúa competencias genéricas a través de la resolución de casos en grupo y su exposición.

Nos parece importante destacar que **C** relativiza el valor de los exámenes para informarnos con realismo sobre lo que han aprendido los alumnos. Compara los resultados de años anteriores, en los que empleaba otro sistema de evaluación, con los obtenidos este curso y

comenta que no ha habido grandes cambios, ni resultados espectaculares y que no puede decir con claridad si ha habido mayor o menor aprendizaje al aplicar un sistema de enseñanza y evaluación diferentes (27).

(25) en el examen intento que estén todos los temas y desde luego pongo preguntas en las queeeen tengan que relacionar no de pura memoria y cosas gordas importantes yo repito mucho las preguntas de teoría porque es lo importante y no me importa y aún y todo... hay exámenes asquerosos, perdón, horribles yyyyy una parte práctica que tienen que resolver.

(26) yo hago un caso, un casito que es más corto naturalmente que los que hemos hecho durante el curso y tal, hago un casito y luego/ a mí no me gustan los tipo test, a mí me gustan las preguntas cortas, eh porque creo que reflejan mejor el grado de conocimiento de los alumnos eh cuando yo era estudiante me gustaban mucho los de tipo test porque no sé me parecían más fáciles (se ríe), los dominaba, no sé la lógica y tal, la dominaba (sonríe), pero yo creo que como profesor me parece mejor que expresen las ideas ¿no?

(27) el examen final tampoco ha sido espectacular, pero bueno es que tampoco era el objetivo y yo también entiendo que si estás trabajando durante todo el curso y te aseguras la notaaaaa pues la gente también luego se relaja para el examen final y eso lo tenía asumido también y no creo que tenga que decir <ahhhh el examen final me lo han hecho mejor entonces el resultado es positivo, el examen final me lo han hecho peor entonces el resultado es negativo>, NO es que el sistema es diferente

Respecto de los criterios de evaluación, no los hace explícitos y, en ocasiones, de forma intencionada, para que los alumnos se esfuercen más (28). Utiliza escalas numéricas, que le sirven de guía de puntuación, para valorar los distintos aspectos que evalúa (29). Cuando se refiere a criterios más cualitativos, como la relevancia que pueden tener los aciertos o errores de los alumnos, considera que explicitarles sería muy complicado (29).

Realiza la comunicación de los criterios, que identifica con el peso que tiene cada instrumento en la nota final, a través del programa y completa su explicación en clase. Considera que los alumnos sí suelen enterarse del sistema y criterios de evaluación que se van a emplear (30).

(28) los test es si los hacen o no, aunque ellos crean que no es así pero para mí lo importante es que se lean el tema y estén pendientes de cuándo se abre y cuándo se cierra, luego a alguna vez lo vuelvo a abrir pero... y eso puede llegar a valer 1 punto

(29) Esas escalas no las planifico a priori sino que un poco las voy elaborando sobre la marcha, no sé si eso es incorrecto, pero por ejemplo, la participación que como te dije valoraba con un punto la asistencia y con 2 puntos la participación o sea o por ejemplo en el caso de los trabajos pues digamos que tenía una escala muy simple, el trabajo está genial, está bien, está regular o está mal, es decir, había como 4 puntos de anclaje en la valoración ¿no? y luego en los exámenes sí claro, distribuyo un poco la nota dependiendo de las cosas que les pido y tal yyyyy entonces en cada cosa miro/normalmente lo que hacemos es si les pidoooo, si tienen que hacer (----) pues un punto a cada uno o si me parece uno más importante pues le doy más de nota a ese (-----) y ahí es o bien o mal, es más aditivo porque... o depende de lo que estés corrigiendo porque si por ejemplo estás corrigiendo (-----) ehhh ahí sí que habría una escala porque habría desde cosas que están mal clasificadas que no sería demasiado importante hasta meterte cosas que no deberían estar en una (-----) que ese sí es más importante y eso tendría más peso, o sea que sí tengo escalas pero no las tengo escritas en un papel...

o sea eso se lo transmito, pero no les digo explícitamente que eso en el examen cuenta más o igual se lo digo pero de pasada, y eso es un ejemplo porque habría tantas cosas que comentarles que prácticamente es la signatura y decirles pues esto es importante y esto no es importante y entonces no sé yo lo veo complicado

(30) Todo está colgado en (señala el ordenador) bueno... lo que valeeee cada cosa luego cómo puntúo se lo digo en clase" "Yo creo que sí aunque siempre hay algún despistadillo pero los alumnos se lo dicen

En cuanto al feedback, **C** expresa que devuelve todos los casos corregidos a sus alumnos, algo que valoran ellos muy positivamente, aunque ha tenido problemas para entregar las correcciones a tiempo (31 y 32). No podemos decir qué tipo de retroalimentación utiliza, si formativa o informativa, ya que desconocemos en qué basa la corrección.

(31) los casos que me presentaban que yo los iba corrigiendo y se los devolvía, eso es, bueno como este año tenía que ir preparando mucho material y todo eso pues me retrasé a veces, mi intención era devolvérselos a la semana siguiente, pero buffff imposible entonces a veces me retrasé

(32) se los devuelvo corregidas y eso es importante les gusta mucho aunque a veces pienso y sí me reclaman que han hecho una práctica y no se la he valorado y como se las devuelvo no tengo ninguna prueba... no me ha pasado pero...

En este caso, las razones que han llevado a **C** a utilizar este procedimiento de evaluación, están relacionadas con los cambios que ha realizado en su docencia, fundamentalmente en la enseñanza. En cursos anteriores, evaluaba mediante un examen (80% de la nota) y las prácticas entregadas, no corregidas, (20% de la nota), por lo que el cambio ha supuesto un aumento tanto de los aspectos que valora, como de los instrumentos utilizados (33). Expresa que estas modificaciones han sido provocadas principalmente por su experiencia como estudiante, que le ha llevado a considerar que las actividades que promueven mayor aprendizaje, son aquellas que implican trabajo de los alumnos (34 y 35).

Otras razones que argumenta para explicar los motivos del cambio son: por una parte, que el contexto se lo ha facilitado pues, en estos momentos, no comparte la asignatura con otros profesores (36); por otra, la formación que ha recibido, fundamentalmente un curso en el que vio la aplicación de este sistema (37) y, por último, una razón de índole personal, le gusta cambiar y considera que el momento que se está viviendo favorece estos cambios (38).

Como aspectos positivos que ha provocado el nuevo sistema expresa el importante aumento de la asistencia a clase y que *he tenido mucha más relación con los alumnos* (39 y 40).

(33) Entonces yo el año pasado o en años precedentes lo que hacía era que hacía un examen final que era el 80% de la nota y hacía una evaluación más de proceso que era el 20% de la nota. Esa evaluación de proceso básicamente consistía en una evaluación de la dedicación de los alumnos, de si me hacían o no los trabajos, o sea yo recogía los trabajos que les pedía cada semana eran trabajitos cortos yyy simplemente anotaba que habían hecho el trabajo yyy ya está no iba más allá, y eso era el 20% de la nota

(34) recuerdo cuando yo era estudiante que las asignaturas de las que realmente me acuerdo y me han servido, son las asignaturas que las he ido trabajando durante todo el curso o que he hecho trabajos y tal entonces esa es un poco la filosofía, decir mira lo que yo quiero es no que vengan allí y me presenten (-----) que la han aprendido en la academia sino que ellos se esfuercen por hacer la (-----) en grupo y si hay uno que va un poquito peor que haya otro que se lo explique y que funcionen con esa dinámica

(35) siempre he creído en esto ieh! yo siempre he pensado que es mucho mejor este sistema de trabajo, se aprende mucho más y esto. También me ha influido ehhh yo fui Erasmus, la primera generación de Erasmus entonces yo estuve en Francia haciendo 5º y estuve en (-----) que se trabajaba siempre con casos y todo esto y se hacía algún examen, pero sobretodo se trabajaba con casos y con trabajos y yo me lo pasaba bomba

con los casos y... sentía que aprendía más entonces yo siempre he sido un convencido de esto, lo que pasa...

(36) Ahora yo puedo cambiarlo porque estoy en una asignatura yo estoy solo, que no tengo que convencer a ningún compañero ni nada de eso y lo puedo cambiar

(37) está aplicando esto del crédito europeo y todo esto y entonces nos contó su experiencia y yo lo que he hecho es emularlo a él yo lo único que he hecho es copiarlo a él (sonríe)

(38) "A mí me encanta cambiar... es cierto que han pasado unos años en los que me dediqué a investigar que también me gusta y a todo no puedes llegar y abandoné un poco la docencia, pero ahora que podemos cambiar estoy encantado

(39) la asistencia a clase ha sido casi absoluta, o sea te estoy hablando de 70 alumnos matriculados y yo he tenido 66 - 67 alumnos viniéndome a clase continuamente aquí en LADE y en la CONJUNTA igual, o sea 30 alumnos matriculados me han venido a clase 27 continuamente o sea eso yo creo que es positivo, o sea es NORMAL claro tú si les premias la asistencia el trabajo y tal pues vienen (sonríe) si no les premias pues no vienen

(40) desde luego yo he tenido mucha más relación con los alumnos, los alumnos me venían a preguntar, terminaba la clase y no me dejaban irme de clase porque estaban preguntando por el siguiente caso y esto y tal, me llamaban, venían bastante a clase

En cuanto a los resultados que obtienen los alumnos con este sistema, considera que, los que son buenos, *han aprobado todos menos dos*, se deben sobre todo al esfuerzo continuado que realizan los alumnos, que hace que las diferencias en capacidad queden compensadas, aunque insiste en la influencia de las distintas formas de aprender que tiene cada uno (41). Por ello, como razones del fracaso, opina que no es la falta de capacidad, sino el desajuste entre sus capacidades y la titulación que han elegido y, por otra parte, no seguir el proceso de evaluación continua (42).

(41) Pues unos son más capaces que otros a veces esto se compensa con el esfuerzo, pero como yo les hago trabajar a todos pues me imagino que será más la capacidad para mi asignatura, eso no quiere decir que en otras no sea la contrario, pero... luego a unos les va más un sistema que otro para aprender porque los de la COJUNTA... les va más la memoria

(42) bueno no digo que no lleguen pero que quizá no sea su sitio... Cuando no han seguido el otro sistema sólo hacen el examen y de cuatro que se han presentado así sólo ha aprobado una en cambio con la evaluación continua han aprobado, los que se descolgaron no, ni siquiera se han presentado

Encuentra algunos problemas en este nuevo procedimiento de evaluación. Algunos se derivan de los instrumentos de evaluación que utiliza: duda de la utilidad de los exámenes teóricos porque considera que valoran conocimientos que luego se olvidan (43) y no sabe cómo recoger el trabajo que ha realizado cada alumno, en la valoración de los trabajos grupales (44). Otros, se refieren a la dificultad que tiene este tipo de evaluación cuando el número de alumnos es elevado, por ejemplo a la hora de valorar la participación en clase, como veíamos en la cita 24.

Pero a lo que da más importancia es a la resistencia al cambio de los alumnos, circunstancia que ha vivido especialmente en una titulación (Conjunta ADE y Derecho) (45). Esto le ha hecho pensar, por una parte, en que quizá sean los profesores de la universidad los que provocan estas resistencias y, por otra, se pregunta si son éstos quienes se tienen que encargar de convencer a los alumnos de los beneficios del cambio (46). También ve resistencias en los profesores que identifica con *el miedo al trabajo* y con el rechazo a la inseguridad que puede provocar el cambio (47).

(43) *a mí no me gusta porque me yo creo que los alumnos cogen y empollan el examen la última semana como hemos hecho todos ¿no? y luego pasa el examen y se te ha olvidado todo*

(44) *la verdad es que me genera muchas dudas [,] y no sé si lo hago bien porque siempre te queda la duda de si en los casos... porque sabemos que no todos trabajan igual y a veces está muy claro quién es el que más trabaja pero muchas cosas se me tienen que escapar porque son muchos*

(45) *estamos hablando de que hay que cambiar los méeeetodos estamos hablando de todo esto y asumimos como que los alumnos se van a poner contentos inmediatamente con el cambio de método y NO ES EL CASO, no es el caso, hay un grupo importante de alumnos el que les encanta que les cambies de método y que les hagas trabajar el día a día, todos se quejan ¿no? pero les gusta, y un grupo muy importante de alumnos que no quieren cambios, que quieren el método tradicional, que quieren que tú le das el rollo y que luego tú les examines del rollo, entonces eso es comodísimo entonces tú vas allí te sientaaaas (se pone derecho en la silla) tomas apuntes, que ahora te hago también un comentario, y dices no lo entiendo, ¿me lo puedes explicar otra vez? No, no me lo explicas otra vez, eso en el mejor de los casos, en el peor de los casos no lo entienden y se callan y ya está luego se lo estudian o lo que sea y van al examen, aprueban y ya está, eso es comodísimo, ese es el alumno pasivo entonces ¡ojo con las expectativas!*

(46) *Si pero resistencia de los alumnos, pero un momento, resistencia que nosotros les hemos creado porque ellos vienen de LOGSE perfectamente adaptados a este sistema nuevo*

*yo no sé si es mi papel es convencerlos o tienen que estar convencidos previamente ¡claro! se supone que en parte tenemos que convencerlos nosotros también pero mira es que yo también me canso de convencer llega un momento mira en que ya somos mayores y si ellos no están convencidos yo no soy tampoco un, un... publicista (se ríe), ni un mesías, ni nada de eso*

(47) *Hay veces que parece que los profesores tenemos miedo al trabajo... claro es más cómodo ir a clase con los apuntes que copien y ¡ala!*

*Uffff muchos son... ¿rehaceos? No sé... cómo decirlo pero todo les parece mal... tienen miedo ¿pero a qué? ¿al trabajo? como decía antes Quizá a la inseguridad que da cambiar pero ¿quién está totalmente seguro? ¿quizá el que no piensa?*

Exponemos el mapa mental obtenido de las limitaciones de su procedimiento de evaluación:

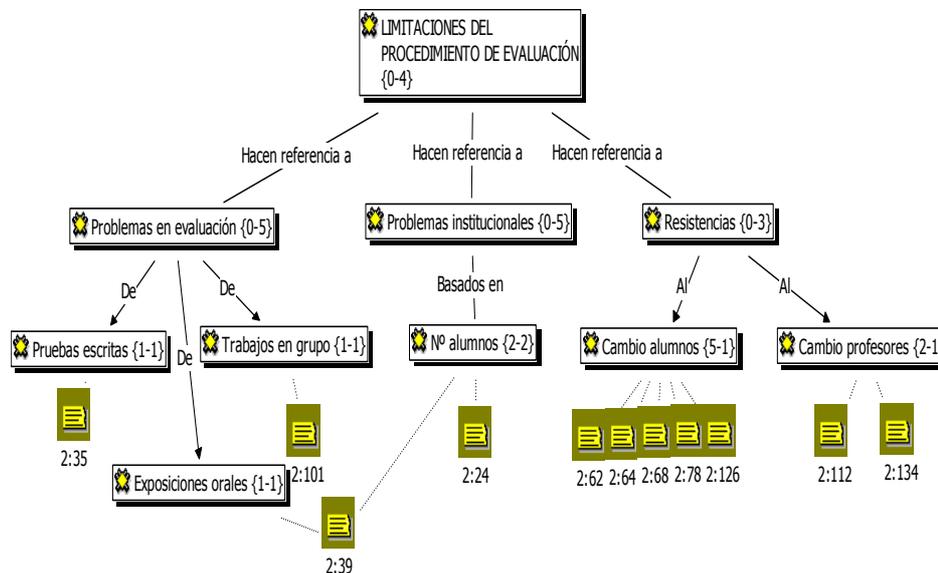


Figura 23. Caso C. Limitaciones del procedimiento de evaluación

#### 1.3.4.- Objetivo 4

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

Durante la entrevista, **C** expresa con claridad cómo se ha sentido con el nuevo planteamiento de la asignatura; expresiones de satisfacción aparecen en seis ocasiones, especificando que ha sido muy diferente en las dos titulaciones (48). En ADE, donde el número de alumnos era muy numeroso, define la experiencia como *fantástica*, donde han disfrutado y trabajado mucho, tanto el profesor como los alumnos. Mientras que en ADE y Derecho se ha encontrado más incómodo debido a que los medios técnicos necesarios para el desarrollo de las exposiciones fallaron mucho y a las resistencias de los alumnos al nuevo sistema (45). Este hecho, en principio, sorprende ya que los alumnos que acceden a la titulación conjunta tienen una nota de corte bastante alta y el número de clausus es de treinta, pero explica que las expectativas que tenían no se adecuaban al sistema *demasiado novedoso* que él emplea. Sólo expresa un sentimiento de insatisfacción referido a que, en la evaluación que le han hecho estos alumnos, comentan que *pide cosas que no explica y eso me quema*. No obstante, dice que seguirá impartiendo su docencia de esta forma, no sólo por los aspectos positivos mencionados, sino porque cree que así se aprende más.

(48) *Con el grande, o sea me lo he pasado estupendamente, yo creo que ellos también han estado contentos... era un ambiente de estamos trabajando, estamos aprendiendo y tal. Yo me lo he pasado bomba, pero mejor aquí en ADE que en la CONJUNTA ifjate!*

Respecto a cómo se ha sentido con el procedimiento de evaluación que ha utilizado, este es el mapa resultante:

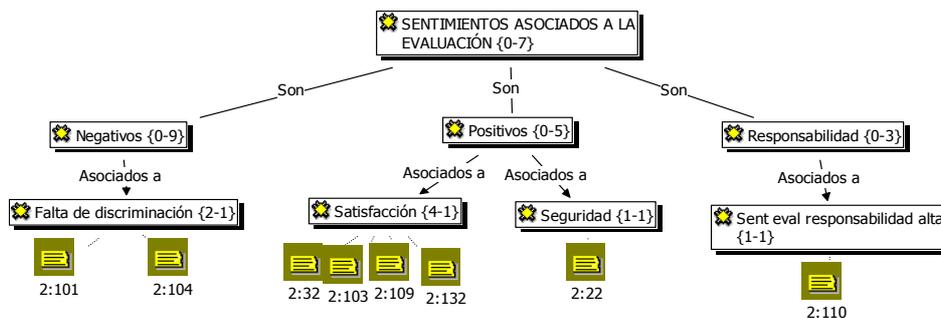


Figura 24. Caso C. Sentimientos asociados a la evaluación

Como se puede observar, predominan los sentimientos de satisfacción pues considera que el procedimiento empleado refleja bien lo que han trabajado los alumnos y, aunque es complicado y supone mucho trabajo, se siente seguro con los datos recogidos (49). Considera que evaluar conlleva una gran responsabilidad y comenta que no sabe qué hacer con los alumnos que se esfuerzan pero no llegan (50). También le preocupa la falta de discriminación a la hora de valorar la implicación de cada uno de los componentes de los grupos de trabajo (51).

(49) *Quizá es que lo que hago es muy simple y no sé si estará bien, pero creo que refleja lo que han hecho y han trabajado más día a día y a clase van casi todos y para mí eso es muy importante aunque sé que no es porque yo sea mejor profesor (se ríe) ¡qué va! es por el sistema porque saben que si siguen este sistema pueden tener un 5 y con que saquen un 3 en el examen pues están aprobados... a mí me suponía un esfuerzo de corrección ¡imagínate! (se ríe) pero lo he hecho (lo dice con orgullo)" ...*

*Pero te digo que yo no soy representativo porque probablemente si preguntas en el resto de la facultad todo el mundo sigue el esquema tradicional de examen final y todo eso no, pero yo si estoy contento ¿Estás más contento que antes? Sí, sí, sí porque además tienes como más... ¿cómo se dice? más complicidad con los alumnos y estás más en contacto con ellos que con el otro método*

(50) *no sé lo que voy a hacer con ellas porque no es falta de esfuerzo que eso... es que no llegan aunque hacen todo, no bien pero lo hacen y en el examen un 0,25 y qué va a pasar...*

(51) *pero ya te digo que me preocupa no diferenciar bien a los que trabajan más de los que trabajan menos*

En cuanto al EEES y a la formación de los docentes para el mismo, tiene un gran conocimiento sobre el tema, debido a que se ocupó directamente de ambos aspectos cuando fue Vicedecano de Innovación y Convergencia Europea, por lo que sus aportaciones nos parecen de gran valor. Así, C muestra cierta desconfianza en la consecución de las propuestas del EEES porque ni el marco institucional ni los profesores creen en él (52). Considera que estas propuestas promueven un mayor aprendizaje por el trabajo continuado de los alumnos (53) que, a su vez, implica un mayor trabajo del profesor (54). Respecto de la formación del profesorado, aunque, como hemos comentado, C dice que el nuevo planteamiento de la asignatura surge de un curso recibido donde se expuso cómo llevaban a la práctica las propuestas metodológicas del EEES, considera que se aprende más por uno mismo, cuando se tiene interés, y mediante grupos de trabajo que comparten un objetivo (55). También ve discrepancias entre lo que se pide a los alumnos desde el EEES (trabajo autónomo, en grupo...) y la formación que recibe el profesorado a través de cursos (56).

(52) El problema no sé ya te digo que no sé si he cambiado demasiado pronto (se ríe) porque el marco institucional no cambia nada porque la gente que tendría que cambiar no está interesada en cambiar porque no cree en esto

(53) ¿han aprendido? NO LO SÉ o sea yo luego al final no conozco, no llego a saber completamente si han aprendido más o si han aprendido menos, yo creo que sí que han aprendido eh eh más. Simplemente porque cuando tú estás trabajando durante todo el año pues aprendes mejor las cosas ¿no?

(54) La verdad es que me lo he currado yyy he estado este primer cuatrimestre algunos domingos pues todo el fin de semana entero trabajando en la planificación de la asignatura que también...

(55) He ido a algún curso aquí yo soy un poco escéptico con los cursos (se ríe) yo creo es que se aprende mucho más leyendo un libro en casa tranquilo que yendo a un curso y el trabajo en equipo

(56) es que estamos diciendo para los alumnos el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo... y para nosotros organizamos cursos, (-----) es una contradicción en sus propios términos

## 1.4.- ANÁLISIS CASO D

Ficha de identificación del profesor						
Código	D					
Área de conocimiento	Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico					
Años de experiencia docente universitaria	18					
Docencia 08 – 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	NºCr	NºAlum
	Maestro en Educación Infantil	T.P.D.L.E.	Op.	3º	6	104
	Maestro en Educación Primaria	D.T.T.L.E.	Op.	3º	4,5	18
	Maestro en Educación Especial	P.I.	Ob.	2º	9	56
	Maestro en Educación Especial	T.L.O.T.	Op	2	4,5	96

Cuadro 24. Caso D. Ficha de identificación

### 1.4.1.- Objetivo 1

#### Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar

Ante las preguntas directas sobre qué es para **D** enseñar y aprender, responde que enseñar es *colaborar en que la mente o el pensamiento de mis alumnos se modifique respecto a algunos contenidos o a algunas competencias*, por el hecho de haber participado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (1). Y sobre

aprender, responde que *es ser capaz de hacer míos algunos conocimientos, algunas habilidades o algunas competencias que no tenía, y ser consciente de esa adquisición*. Matiza que, en muchas ocasiones, aunque se participe en actividades de enseñanza no se alcanza el aprendizaje, por ello para que sus alumnos logren aprender tienen que *hacerlo suyo y sentir que lo pueden manejar* (2).

(1) enseñar es colaborar en que la mente o el pensamiento de mis alumnos se modifique respecto a algunos contenidos o a algunas competencias de antes de haber participado en el proceso de enseñanza aprendizaje a después de haber participado en el proceso de enseñanza aprendizaje, claro y esa modificación sea avalada por la comunidad científica, es decir que responda a los objetivos que te propones cuando quieres enseñar.

(2) Para mi aprender es ser capaz de hacer míos algunos conocimientos, algunas habilidades o algunas competencias que no tenía, que yo además soy consciente que no tenía, cuando soy consciente de que algo no tenía es cuando pienso, jo lo que he aprendido, porque *en muchas ocasiones por mucho que participes en actividades de enseñanza aprendizaje y sales y dices no he aprendido nada* y eso no significa que no me haya gustado sino que no he podido hacer mío nada de lo que se ha trabajado bien porque no me ha interesado, porque no me sirve o incluso puedo haber visto que no era del todo cierto. Entonces para tus alumnos aprender significa hacer suyo aquello que estáis trabajando, claro, claro *hacerlo suyo y sentir que lo pueden manejar aunque no sea a nivel cotidiano en su trabajo pero sí a nivel de poder hablar, poder explicarse, poder tener conocimiento de ello.*

Sin embargo, estas concepciones cualitativa y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que manifiesta, se ven por una parte ampliadas y por otra cuestionadas, cuando expresa sus objetivos de enseñanza o comenta sus actuaciones. Así observamos, por ejemplo, cómo quiere transmitir lo que ha aprendido en su larga experiencia como maestra, para que sus alumnos, futuros maestros, no caigan en los errores que ella ha vivido, así como dotarles de estrategias que les hagan buenos profesionales (3 y 4). Aspectos que desarrollaremos con mayor profundidad posteriormente.

(3) *no sé si impongo no sé si esa es la palabra, pero sí que lo que intento hacer [,,] (ummm) es dejarme llevar bastante por el daño que a mí me han hecho en mi profesión como maestra y entonces creo que quiero transmitirles eso a los alumnos y al final en todas las prácticas cuando corrijo veo que efectivamente me captan esa idea y me lo transmiten*

(4) *Entonces cuando estamos haciendo prácticas y los distintos tipos de respuestas principalmente aquellas que unen la teoría con la realidad docente (ehh) yo creo que ahí lo que estoy valorando son las estrategias que los alumnos tienen para poder buscar cuando necesitan algo y llevarlo a la práctica educativa y creo que puede ser igual lo más importante para ellos de cara a su futuro profesional...*

Los mapas obtenidos de ambas concepciones es el siguiente:

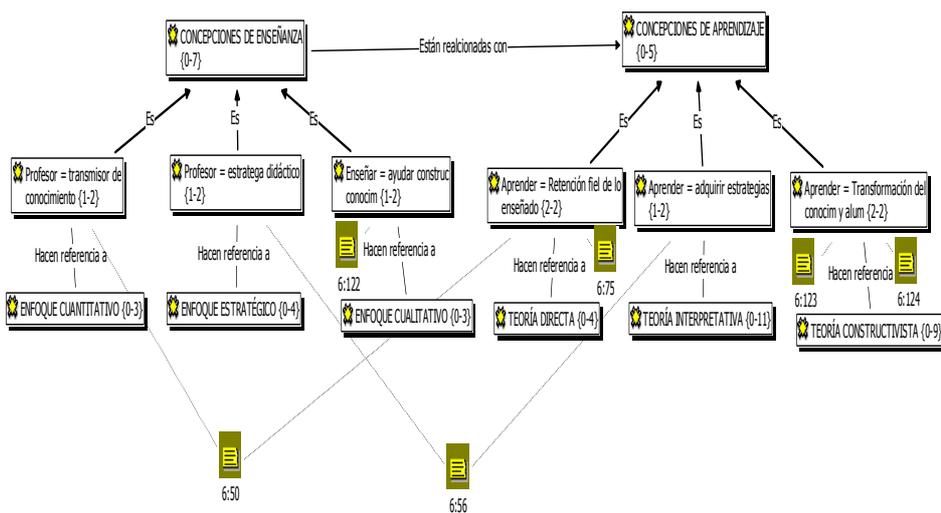


Figura 25. Caso D. Concepciones de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a la concepción de la evaluación, lo primero que manifiesta es la contradicción que experimenta entre lo que piensa que es evaluar y lo que en realidad hace. Es interesante destacar que **D** considera que existe una gran diferencia entre lo que hace y piensa respecto de la evaluación, algo que no observa respecto de las concepciones anteriores.

A nivel conceptual, expresa que la evaluación *debiera ser una forma de comprobar CÓMO vamos evolucionando los alumnos y YO en el proceso de/cómo se enseña y cómo se aprende*, mostrando una visión formativa de la misma, pero continúa diciendo que *en realidad lo que yo hago es buscar si los alumnos se han quedado con algo de lo que hemos hecho en clase... y eso no sé si sirve para mucho, más que para poner una nota, eso sí*. Por lo tanto, la función acreditativa es la que realmente impera en la evaluación que utiliza (5).

Considera que es una tarea *complicadísima* y, a pesar de conocer las definiciones sobre evaluación que existen, opina que no tiene claro el concepto porque: *a mi me parece que no son reales como conceptos de evaluación porque realmente no nos dicen cuál es lo que se ha adquirido, cuál es lo que no se ha adquirido y cómo poder llegar a eso* (6). A través de esta expresión y de otras, reitera su preocupación por la función acreditativa, aunque la rechace de forma explícita. La misma contradicción aparece varias veces, así hace referencia a la escasa importancia que concede a la evaluación porque la utiliza sólo como una tarea final, aunque sabe que debiera ser lo que guíe su docencia (7); reconoce que sabe lo que se debe hacer, pero no lo hace (8). Su propia explicación, asume *tener dos cerebros*, uno teórico y otro práctico, le sirve para justificar las contradicciones entre lo que sabe y lo que ejecuta. Quizá lo que esté ocurriendo es que todavía lo que sabe no ha modificado realmente su concepción de la evaluación, por lo que el paso a la acción o como ella misma expresa, *la revolución* puede resultar más difícil de realizar.

(5) *¡Ay! (suspira) qué difícil es decir para mí decir lo que es la evaluación. Para mí una cosa es la evaluación y igual otra cosa es lo que hago para evaluar, entonces para mí la evaluación, debiera ser una forma de comprobar CÓMO vamos evolucionando los alumnos y YO en el proceso de/cómo se enseña y cómo se aprende pero en realidad lo que yo hago es buscar si los alumnos se han quedado con algo de lo que hemos hecho en clase, porqueee sobre todo en la Universidad, la evaluación es una evaluación FINAL, de no sé si llamarlo aprendizajes, pero una evaluación final y eso no sé si sirve para mucho, más para poner una nota, eso sí.*

(6) *creo que necesitaríamos mmmm... tener claro un concepto de lo que es la evaluación, porque las definiciones de evaluación como consecución*

de objetivos didácticos, como adquisición de conocimientos, como... no sé cuantas cosas más, como evaluación inicial, formativa y final, como todo eso, a mi me parece que no son reales como conceptos de evaluación porque realmente no nos dicen cuál es lo que se ha adquirido, cuál es lo que no se ha adquirido y cómo poder llegar a eso

(7) [...] Vamos a ver qué importancia le doy [,] es que tengo ahí como dos cerebros ¡eh! dos cerebros pero voy a decir lo que la doy, no lo que me gustaría darla... creo que la doy poca importancia, creo que la doy poca importancia porque/ por lo que te he dicho antes porque la hago una tarea final aunque la prepare al principio, no me sirve más que para una tarea final y eso para mí no es darle importancia. Lo que realmente me gustaría poder hacer es que la evaluación GUIARA toda la puesta en práctica de la asignatura que sea/entonces eso sería para mí dar importancia a la evaluación y además creo que debe ser así, pero no lo hago así

(8) lo que ocurre pues que ahora mismo todavía no he dado el paso a un cambio [,] a una revolución de la evaluación pero estoy (umm) ahí diciendo <lo que hago no está bien>, <lo que hago debiera cambiarlo>

Esta situación queda reflejada en el mapa mental resultante de las funciones de la evaluación:

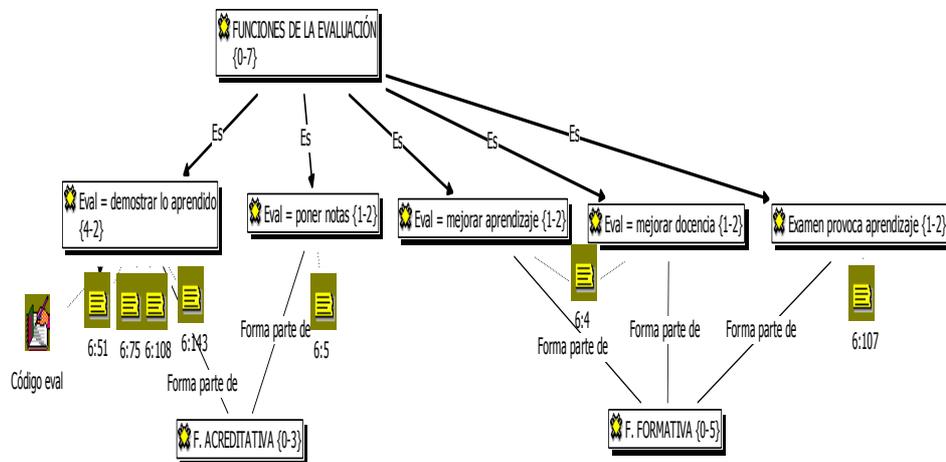


Figura 26. Caso D. Funciones de la evaluación

### 1.4.2.- Objetivo 2

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

**D** establece dos claras diferencias, tanto al planificar como al llevar a cabo la docencia de las asignaturas: su mayor o menor vinculación con la práctica profesional y su carácter troncal u optativo.

En cuanto a la primera distinción, en aquellas asignaturas cuyos contenidos considera que tienen una menor vinculación con la práctica, porque ella los ha utilizado en raras ocasiones, se plantea objetivos más vinculados a contenidos de aprendizaje conceptuales, mientras que si están directamente relacionadas con la práctica real, basa los objetivos en la adquisición de las competencias que van a tener que utilizar cotidianamente en el aula. Comenta que lo hace *instintivamente* y que es algo de lo que nunca se había dado cuenta hasta tener que responder a la pregunta sobre cómo planifica las asignaturas (9).

Respecto a los tipos de asignaturas, troncales, obligatorias y optativas, basa la diferencia en la motivación de los alumnos. Considera que en estas últimas, como han sido elegidas por ellos, no tiene que *ganarse* su motivación, mientras que en las otras incluye ese factor en su planificación (10).

(9) *Vamos a ver, (ehhh) cuando voy a planificar una asignatura también tengo una doble perspectiva, aquellas asignaturas que considero que están directamente relacionadas con la PRÁCTICA DIARIA de la función docente de, o sea, lo que van a trabajar cuando sean maestros, los objetivos que me planteo van siempre dirigidos a desarrollar las competencias que van a tener que utilizar en el aula, cuando sean maestros, aquellas otras asignaturas cuyos contenidos creo que van a tener que utilizar de vez en cuando o alguna vez en suuu carrera docente, los objetivos que me planteo son más dirigidos a adquirir contenidos [,] y además el desarrollo de las mismas luego es totalmente diferente también en función de si quiero desarrollar competencias o no me salen competencias porque sé que no se*

van a utilizar o yo no las he utilizado cuando he estado en las aulas y entonces me salen contenidos yyy me salen siempre conocer, adquirir, mientras que en, en el diseño de asignaturas más competenciales pues me salen automáticamente el desarrollo de competencias, entonces me sale así instintivamente no sé muy bien por qué ahora que me lo preguntas me lo planteo y esta respuesta que no me la había dado a mí misma nunca antes

(10) otro factor que se me olvidaba es si es una asignatura obligatoria o troncal a si es una asignatura optativa. Las asignaturas optativas las concibo como algo que ya cuento con el interés de los alumnos mientras que las obligatorias y las troncales las concibo para que yo tengo que ganar, o sea tengo que atraer a los alumnos y tengo que... y entonces eso hace que el programa sea diferente y la evaluación también.

Las actividades de enseñanza que plantea dependen de los objetivos mencionados, pero al exponerlas se centra en las asignaturas que considera más *profesionalizadoras* y, aunque dice que en todas utiliza prácticas de aula, sólo expone las que lleva a cabo en estas asignaturas. Así, comenta que las actividades están enfocadas a desarrollar competencias genéricas como gestión de la información, habilidades de negociación y capacidad crítica. Para ello forma grupos reducidos que realizan las actividades de discusión y toma de decisiones, trabajo de documentación y análisis crítico (11).

(11) Entonces cuando estamos haciendo prácticas y los distintos tipos de respuestas principalmente aquellas que unen la teoría con la realidad docente (ehh) yo creo que ahí lo que estoy valorando son las estrategias que los alumnos tienen para poder buscar cuando necesitan algo y llevarlo a la práctica educativa y creo que puede ser igual lo más importante para ellos de cara a su futuro profesional, cuandooooo estoy discutiendo [,,] creo que estoy trabajando con los alumnos una cuestión que también van a utilizar siempre, cuando tienen que estar en un claustro, en un equipo de ciclo, dentro de los centros educativos es una competencia que van a tener que estar utilizando siempre y que van a tener que aceptar lo que dicen ellos y lo que dicen los demás, lo que dicen los demás, sin pensar y saber qué es lo más importante para luego entre todos tomar decisiones y este sería el objetivo de ese tipo de prácticas. Cuando van a analizar materiales lo que estoy (umm) intentando (ummm) desarrollar es la competencia de no vender nuestra profesión que creo queeee lo que hacen las editoriales es comprarnos, entonces eso es lo que estoy haciendo [,,] creo que no lo consigo ni de cerca ni de lejos, pero bueno dejo la semilla que puedes estar poniendo

La representación gráfica de la planificación de objetivos y actividades de enseñanza es la siguiente:

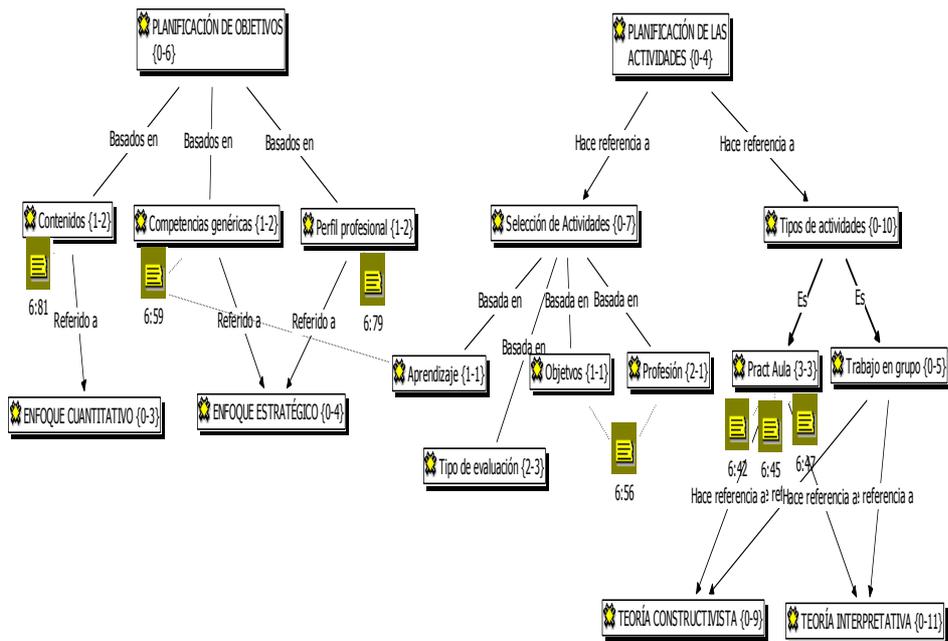


Figura 27. Planificación de objetivos y actividades

En cuanto a la planificación de la evaluación, lo primero que menciona es que los instrumentos que va a emplear los elabora antes de comenzar las asignaturas. Considera que es una buena estrategia y por ello, recomienda a sus alumnos esta práctica porque, por una parte, así no les va a *pillar el toro* y, por otra parte, comenta que condiciona la planificación general de la asignatura pues según lo que va a evaluar y cómo lo va a hacer, así ve si los objetivos que se ha marcado van a ser evaluados o no, lo que puede llevar a modificar todo el planteamiento inicial (12 y 13).

(12) me siento mucho más satisfecha conmigo misma cuando hago al principio toda la planificación y ES MÁS a mis alumnos se lo digo también que cuando vayan a hacer una programación la hagan preparando todos los materiales y herramientas que vayan a tener para valorar o evaluar los aprendizajes de sus alumnos porqueeee mi experiencia me dice que se van a sentirse más a gusto y van a tenerlo, no les va pillar nunca el toro que es otro tema importante en nuestra profesión

(13) Sí, sí me ayuda muchísimo y es más me ayuda (ehh) la evaluación a cambiar aspectos de los objetivos y de los contenidos. Me ayuda muchísimo el decir bueno al final yo cómo voy a evaluar esto... y si voy a evaluar esto ¿dónde lo he dado antes? Y entonces cambio algún objetivo, cambio actividades, cambio prácticas...

Como se puede observar, a pesar de que anteriormente hemos visto cómo **D** manifiesta que en su práctica real no llega a realizar su idea de que la evaluación le sirva para guiar la realización de las asignaturas, parece que, por lo menos en algunas materias, es clara su influencia. También, curiosamente, dice que la secuenciación que sigue es primero los objetivos, después las actividades y por último la evaluación, pero por lo que ha expresado parece que aplica más bien una planificación circular.

Comenta que lo que más difícil le resulta, de la planificación de las asignaturas, es encontrar materiales y elaborar actividades de enseñanza adecuadas a los objetivos que se ha propuesto, para que puedan ser alcanzados por sus alumnos. Por ello, es lo que más modifica todos los años.

Otro hecho que se puede observar es la existencia de coherencia en la planificación de estas asignaturas (recordemos que no explica las de las más teóricas), ya que la elaboración de la planificación total de la asignatura, le proporciona una visión general de la misma y trata de adecuar los tres componentes mencionados (14). No comenta ninguna limitación a la hora de realizarla.

(14) un objetivo que me planteo en una asignatura es que... valorar (ehhh) (ummm) los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en alumnos de primeras edades, las actividades prácticas queeee diseño para ello es seleccionar (ehh) dos métodos o tres métodos de lectura y escrit/ de lectoescritura que estén aal uso en los centros donde han hecho prácticas los alumnos o que ellos conozcan y entonces analizar, el método en conjunto, una unidad didáctica, o sea, una regla de conversión concreta y todas las actividades que se hacen durante una quincena con sus alumnos, y cada una de esas actividades atribuirle a las competencias o habilidades que los niños

*tienen que ir desarrollando y ver qué relación hay entre esa actividad y lo que yo tengo que estar desarrollando en los niños, entre esta actividad y lo que tengo que estar desa/ y luego al final hacer una valoración crítica y global del método. En la evaluación final del examen yo les pongo, una actividad concreta de un método diferente y les digo <cuando yo en clase estoy haciendo esta actividad con los niños ¿qué estoy desarrollando en mis alumnos?> y entonces me tienen que dar una explicación, entonces no sé si la coherencia...*

### 1.4.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

Según el mapa obtenido sobre los aspectos generales, el procedimiento de evaluación que utiliza es básicamente el mismo en todas las materias que imparte, aunque vuelve a establecer matices según sea el tipo de asignatura.

Realiza una evaluación sumativa de las calificaciones obtenidas en las prácticas de aula y en el examen teórico-práctico final, no siendo necesario aprobar cada uno de estos apartados para la obtención de la nota final (15).

Al inicio del curso, al plantear la asignatura, comenta que dedica la mayor parte del tiempo a exponer cómo se va a realizar la evaluación. Utiliza *una especie de cuestionario* donde pregunta a sus alumnos sobre la importancia que conceden a las prácticas y sobre el porcentaje sobre la nota final que ellos les asignarían. Curiosamente, a pesar que los alumnos suelen darles un peso mayor y que ella las considera *más importantes que el examen*, les *convence* para que nunca supere el 50% de la nota, en las asignaturas optativas, y 40 – 45%, en las troncales, aunque en un principio habló de un 30%. Esto lo justifica diciendo que no se siente segura si otorga más peso a las actividades y por las dificultades que tiene para valorar a los alumnos que no pueden asistir a clase pues, en su intento de adaptarles las prácticas, ya no sabe si llegan a cubrir los objetivos que se había planteado (16).

El código "evaluación compartida", en este caso, no hace referencia a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sino a la evaluación que **D** realiza de la asignatura en general. Consideramos que es un elemento relevante, por la importancia que da a la información que obtiene a través de los comentarios en voz alta que los alumnos expresan; **D** comenta que le *da más tranquilidad, más seguridad que las pruebas de evaluación*. Sin embargo, no utiliza este procedimiento para evaluar los aprendizajes (17).

(15) lo que hago en la nota final es respetar los porcentajes de cada parte sin decir que para aprobar tienes que aprobar todas las partes, si las prácticas valen un 30% saben que tienen un 3 si las tienen todas bien hechas pueden tener haciendo eso, que luego en el examen solo tienen un 2 pues han llegado al 5, o sea no digo tienes que tener un 5 aquí y otro aquí o a partir del 5 te empiezo a contar las prácticas porque como considero más importante las prácticas que el examen pues creo que me parece mas justo valorarlo así, bueno así lo hago de hecho

(16) Vamos a ver a principio de curso cuando planteamos la asignatura, el programa de la asignatura, cómo se va desarrollar, etc., uno de los aspectos al que más tiempo dedicamos es precisamente a consensuar cómo va a ser la evaluación, a exponer si consideran que sea importante realizar prácticas o no realizarlas, incluso en el/en en una especie deeeeeeeeeee [,,] ¡ay! (suspira) cuestionario inicial les pregunto qué prácticas les gustaría hacer, cómo les gustaría hacerlas y qué porcentaje creen ellos que se podría dar a la nota de cada una de esas prácticas. Por supuesto que los alumnos, cuando al inicio de curso además los que van ese día que no suelen ir muchos y que son los que casi siempre van a seguir yendo de forma más habitual en toda la asignatura, por lo menos por lo que mi experiencia me viene diciendo, pues quieren valorar mucho con un porcentaje muy alto las prácticas claro... mi seguridad ante que sólo sea eso [,,] que luego además no soy muy coherente porque, que si luego no pueden venir, que no pueden hacer prácticas, o no pueden hacer lo que sea, les busco alternativas para que puedan hacerlas que ya no sé si cubren el objetivo que me había planteado al principio de curso me hace que no sea que intente consensuar, consensuar, peroooooo [,,] hasta a veces llegar a convencerles de que la nota de las prácticas no supere el 50% nunca de la asignatura y en las optativas, por ejemplo, casi siempre llegamos al 50%, mientras que en las obligatorias y troncales nos quedamos en el 40 - 45% este año.

(17) Me da más seguridad el ver al final, el último día de clase estos comentarios que tenemos de cómo os habéis sentido, qué ha aportado esta asignatura, realmente creéis que hemos cumplido los objetivos que nos creíamos... y más que lo que me contestes, que a veces digo, ¡ala que bien!, que fácil es esto que me contesten lo que yo quiero oír, y les digo hay gracias me encanta oír esto, pero quiero ver y cuando veo sólo con que vea un 10 o un 15% de gente que está interesada y que quiere participar, eso me da más tranquilidad, más seguridad que las pruebas de evaluación.

Este es el mapa obtenido sobre los aspectos generales de su procedimiento de evaluación:

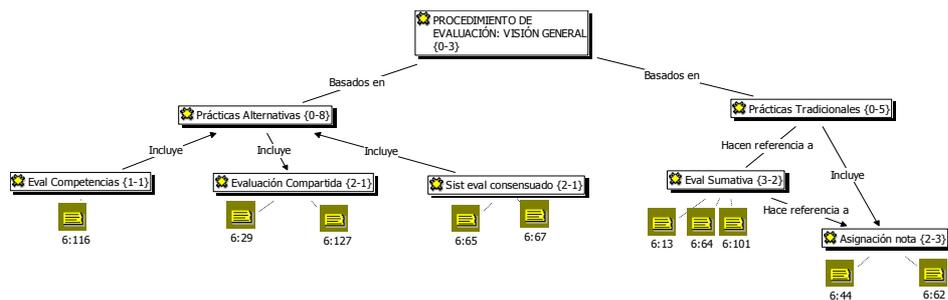


Figura 28. Caso D. Visión general del procedimiento de evaluación

Como hemos visto, **D** utiliza como instrumentos de evaluación un examen final teórico-práctico cuyo peso depende si la asignatura es obligatoria, troncal u optativa, que está alrededor del 40 – 50%, y la valoración de las prácticas de aula.

El examen consta de una parte teórica en la que emplea dos tipos de pruebas, una tipo test y otra con preguntas cortas. Mediante estas pruebas trata de valorar si han estudiado o no, si tienen los conceptos claros y la calidad y coherencia de la expresión escrita. Mientras que, en la parte práctica del examen, deben resolver casos parecidos a los trabajados en clase, pero sin ningún material. Considera que este apartado del examen, a aquellos alumnos que hayan realizado correctamente las prácticas, *les puede servir muy bien para saber cómo responder bien* (18 y 19). Lo que trata de valorar a través de este tipo de pruebas es si los alumnos saben aplicar los conocimientos teóricos a casos concretos, para ello les pide que justifiquen sus propuestas de intervención en los conceptos trabajados (20).

(18) En los exámenes [,,] creo que lo que valoro es lo que me han valorado a mí o sea que se empollen un examen incluso en las prácticas o sea que se empollen un examen y lo sepan exponer lo mejor que puedan

(19) En los exámenes teóricos pues claro corrijo como un examen las pruebas objetivas divinas de la muerte porque las hago con plantilla y entonces ese apartado fenomenal. Hay otras que son más de contenidos memorísticos que tienen que responder a conceptos básicos a contenidos conceptuales y que valoro principalmente que los aspectos, las ideas más importantes estén presentes en el examen y luego también cómo lo redactan, si realmente tienen una coherencia en el escrito.

Y luego hay las otras pruebas que son de tipo práctico que las valoro de forma parecida a como lo hago en el estudio de los casos en cada una de las prácticas que hacen y que además que si han hecho bien la parte de la práctica les puede servir muy bien para saber cómo responder bien en este apartado también del examen

(20) valoró en primer lugar el/la/el caso que han hecho a los conocimientos teóricos, o sea, no sólo que se sientan como maestros y que lo que ellos harían sin tener en cuenta lo que nos aportan los paradigmas de enseñanza aprendizaje y los conocimientos sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que lo que más valoro ahí es que sepan que las teorías sirven para algo y que lo que hagan digan esto lo hago porque..., esto lo hago porque... y lo justifiquen y eso es lo que más valoro en ese tipo de prácticas

En cuanto a los criterios de evaluación, expone un criterio basado en el grado de utilidad del conocimiento para el ejercicio profesional de sus alumnos. Así cuanto más útil lo considera, cree que lo debe valorar más (21). Pero no hace ninguna referencia a cómo lo lleva a la práctica. Sin embargo, sí detalla los criterios de corrección que utiliza y por qué.

En la corrección de los exámenes, principalmente pretende ser justa y para ello elabora una *chuleta* en la que recoge lo que debe haber en cada respuesta, que le sirve de guía para saber en todo momento lo que quiere valorar y, según el grado de exactitud de la respuesta, le asigna un porcentaje de la nota que le corresponde. Esta forma de cuantificar las respuestas le sirve para sentirse objetiva y justa a la hora de asignar las notas y para poder explicar a sus alumnos las razones de la calificación que han obtenido en el examen, en el caso de que acudan a la revisión. Parece que **D** identifica objetividad con justicia (22).

En cuanto a la corrección de las prácticas, los criterios varían según sea el objetivo de aprendizaje, pero sólo menciona el de las prácticas de discusión, en las cuales, por el hecho de haber

participado, obtienen el total de la nota, mientras que en las prácticas de estudio de casos y análisis de métodos de aprendizaje, no detalla los criterios sino, como hemos indicado, los aspectos que quiere valorar (23).

Curiosamente, no hace ninguna mención explícita al feedback, a pesar de ser una experta en educación pero, en varias ocasiones a lo largo de la entrevista, aparecen referencias sobre cómo se dirige a sus alumnos, que nos indican la forma en que les ayuda en su aprendizaje. Así, les da consejos basados en su experiencia como maestra, o lo que puede resultar más llamativo: en las prácticas de discusión, cuyo objetivo es que sus alumnos aprendan a expresar sus ideas, a debatir y tomar decisiones, no tiene en cuenta los contenidos teóricos, a los que parece dar mucha importancia en los exámenes (24). También comenta que devuelve las prácticas valoradas y corregidas, pero no menciona la posibilidad de mejorarlas.

(21) pero buscando esos aspectos de realmente esto que los chavales están haciendo ¿les va servir para su práctica profesional?, ¿en qué medida les va a servir? cuanto más les sirva, más lo tengo que valorar

(22) Bueno pues el primer aspecto por el que los utilizamos es porque creo que cuando corregimos queremos ser un poco objetivos y bueno entonces digo <a ver qué tiene que haber aquí para que yo lo valore el 100%, 75%, 50%, 25%> entonces te haces como una chuleta y dices bueno si esto está, si esto no está si esto está de esta manera (da golpes en la mesa), por lo menos para ser justos yo creo que es el primer criterio. Otro criterio que creo que es muy importante es porque cuando evaluamos debem/tenemos que tener la mente continuamente activada para analizar [,] aquí lo que estoy buscando es que mis alumnos SEPAN, esto. Hayan conseguido desarrollar este tipo de competencia, esta habilidad, esto yo qué sé, y a ver si yo aquí lo percibo entonces ese tiene que ser un criterio que me GUIE en la corrección de exámenes y luego ya otro criterio es porque al final tengo que poner una nota y esa nota tiene que estar justificada PARA MÍ en algo, cuando alguien viene a revisar el examen y dice y ¿yo por qué tengo esto y no esto otro? y yo digo <pues mira porque se me ha ocurrido en este momento>, ivamos que no!... Es como que nos da seguridad ¿no? Claro, total, total

(23) La corrección que hago de esas prácticas es sólo saber que han participado y han discutido

(24) aunque cuando las lea, lea barbaridades de tamaño natural, entonces esas están valoradas el 100% de la nota que se asigna, del porcentaje que se asigna sólo por haberlas hecho.

No hace explícitos los criterios de corrección aunque, como hemos comentado, al principio de la asignatura realiza una negociación con sus alumnos sobre el planteamiento de la asignatura y de la evaluación. Pero considera que los alumnos, en ese momento, *no se enteran de nada* pues hasta que no llega el examen no comienzan a interesarse y preguntar por el procedimiento de evaluación. Por esta razón, ha pensado que podría ser conveniente ir explicándolo a lo largo de la asignatura, pero es sólo una idea que no ha puesto nunca en práctica (25).

(25) NO, ROTUNDAMENTE NO! Porque cuando vamos a cuando ya está acabando la asignatura y va a llegar el examen ¿y cómo va ser el examen? Lo hemos dicho el primer día pero... no hay nada entonces... cuando incluso en el examen en el primer apartado pones lo que se valora, y que el 30% ya está analizado en las prácticas todavía te dicen pero bueno ¿por qué sólo he tenido un 5 en el examen? ¿pero es que es sobre 7 el examen? ¿pero tú no has leído el programa? pero no has/ , gente que ha estado viniendo asiduamente a clase, ya no digo los que no vienen. Entonces creo que NO SE ENTERAN DE NADA y es más (ehhh) me planteo a veces la posibilidad de que cuando empezamos cada tema, tal y tal valorar dentro de cada apartado del programa, esas partes de prácticas cuánto van a valer en cada tema, cuánto va valer el examen final para ir durante el proceso de aprendizaje, ir retomando y que les vaya CALANDO en ellos lo que debe ser la evaluación. Pero... no lo hago, o sea, no sé si servirá esto

El mapa mental sobre los criterios de evaluación que hemos desarrollado es el siguiente:

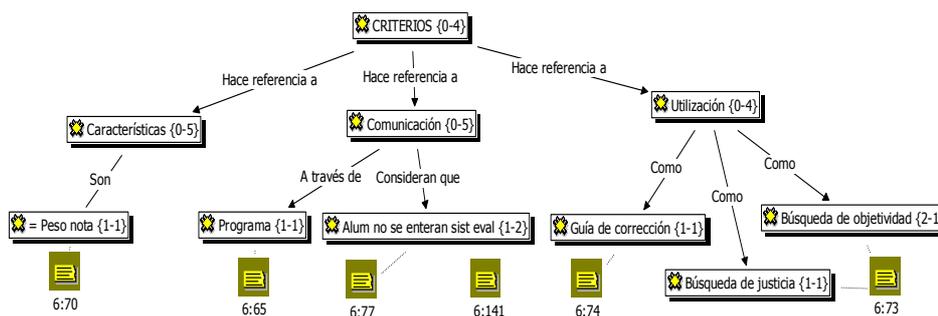


Figura 29. Caso D. Criterios de evaluación

**D**, considera que, en su procedimiento de evaluación y en su docencia en general, los aspectos que más influyen son: su dominio de la asignatura, el tipo de dinámica que se establece entre el grupo y ella a lo largo del curso, el número de alumnos que tiene y el tipo de asignatura. Así, opina que evalúa mejor cuando domina y ve la practicidad de la materia y cuando se ha establecido un buen clima de trabajo, elimina trabajos que puede considerar importantes y realiza exámenes más cortos cuando el número de alumnos es elevado y trabaja de forma distinta dependiendo de si la asignatura es anual, cuatrimestral, obligatoria u optativa (25).

(25) Yo creo que a mí, a mí personalmente, sin pensar en los alumnos, egoístamente para mí hago la evaluación en función de la seguridad que yo tengo con los contenidos que doy, cuanto mejor manejo una asignatura y cuanto más me gusta, creo que la evalúo mejor. Las asignaturas que he tenido que dar y que a lo largo de los años me he ido preparando y ya incluso sé cosas, pero creo que dónde más sigo fallando es en cómo las evalúo, porque no acabo de, de, tener esto. Eso respecto a mí.

Respecto a los alumnos, al grupo de alumnos, una variable que me influye es el número de alumnos que tengo que evaluar, si son muchos, muchísimos puessssss a veces elimino pues trabajos que me encantarían o hago de esos trabajos que solo el presentarlos y ver por encima que tienen un formato tal, cuente un porcentaje mínimo, cuando igual para mí en la programación hubiera sido importante y le hubiera dado más valor. Cosas así de ese tipo, incluso los exámenes, les hago más cortos cuanto más alumnos tengo, o sea así de claro.

Y luego otro factor que me influye en la evaluación, aunque me gusta pensarla cuando hago el programa de cada año, este último año no lo he hecho y he sentido fatal la preparación de los exámenes, muy mal. Pues... otro factor que me influye es la dinámica que establezco con el grupo a lo largo del desarrollo de la asignatura, sabes, hay con grupos que te enganchas y que ves...y que luego la evolución me resulta más fácil..., además creo sentirme mejor cuando corrijo, cuando tengo eso. Hay otras veces que no, tampoco sé porque, por muchas cosas será, pues no ieh! Y entonces la evaluación me resulta más árida, siempre me resulta árida eh, aún cuando me siento contenta, que no, es lo que menos me gusta lo tengo claro, pues entonces lo hago de esa manera.

Y más cosas que hacen que la evaluación sea diferente, bueno también si es una asignatura anual o es cuatrimestral y otro factor que se me olvidaba es si es una asignatura obligatoria o troncal a si es una asignatura optativa.

Considera que los distintos resultados que obtienen sus alumnos con el procedimiento de evaluación que emplea, se deben varios factores: en primer lugar señala la influencia de las interacciones entre el profesor y los alumnos mientras trabajan en el aula; en segundo lugar el estudio, diferenciando entre dedicar tiempo

a *chapar* y *saber estudiar*; finalmente cree que influye en el resultado el interés o lo atractiva que les resulte la asignatura, aunque comenta no saber hasta dónde es importante ese aspecto. En otro momento de la entrevista dice que el trabajo continuado, a través de la realización de las prácticas que tienen que entregar, posibilita el éxito o la superación de la asignatura (26 y 27).

(26) normalmente los alumnos que habitualmente, participan en clase (ehh) son el grueso que tienen unos resultados más altos entonces me parece que de algo sirven la participación y el trabajo en las aulas conjuntamente entre docentes y estudiantes, (ehhhhh) luego otro aspecto que me parece que influye es los alumnos que saben chapar y preparar un examen y tienen buenos hábitos de estudio para preparar y chapar un examen yyyy [,] yyy luego otro aspecto que igual tiene también alguna incidencia pero no sé muy bien (ehhh) cuánta incidencia es el interés, interés o grado deee, lo atractivo que les parezca una materia determinada

(27) Bueno, un aspecto importante es trabajar durante la asignatura, si trabajan de forma continuada no tienen muy difícil poder aprobar aunque no sea con mucha, con mucha nota. Otra cosa que tienen que hacer es implicarse, implicarse en la asignatura porque tienen que ir presentando a lo largo de cada cuatrimestre como mínimo 7 prácticas de diferente índole, pero tienen que presentarlas y yo se las valoro y dárselas corregidas y luego estudiar algo.. [,] Yo creo que sí que con eso pueden superarlo

Exponemos el mapa resultante de los resultados de los alumnos:

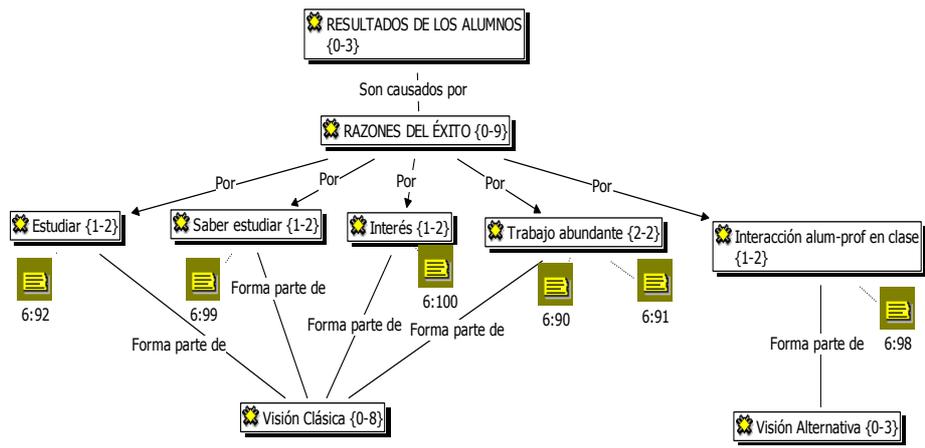


Figura 30. Caso D. Resultados de los alumnos

Comenta que los resultados que obtienen ahora sus alumnos son peores que anteriormente, cuando utilizaba un procedimiento de evaluación basado únicamente un examen final tipo test, pues considera que es más fácil sacar buenas notas cuando sólo se tiene que hacer un examen y no se valoran más aspectos (27 y 28).

Al analizar los cambios que ha realizado desde su inicio como profesora de universidad, encontramos varios datos relevantes. Comenzó a evaluar a sus alumnos con los mismos procedimientos que habían empleado con ella (29) pero, a medida que fueron pasando los años, vio que eso *no respondía en muchísimos casos a la realidad de los aprendizajes*, por lo que empezó a valorar las prácticas, utilizar exámenes prácticos y modificó los criterios de evaluación que, en un principio, eran *matemáticos* y ahora son más *cualitativos* (30 y 31). Estos cambios le han provocado mayor insatisfacción e inseguridad. Aspectos en los que profundizaremos posteriormente.

(27) creo que es más fácil aprobar un examen y sacar buena nota que tener un montón de aspectos a evaluar para configurar la nota final

(28) Incluso creo que es más fácil para ellos tener estrategias de camuflaje para darnos a entender que saben más y encima ponerles mejor nota porque creemos que saben más, desde copiar y hacerse chuletas que en un examen se pueden hacer y en las prácticas de todo un curso no, hasta todo tipo de estrategias de (ummmm) que digan bueno a este profesor le gusta que le ponga todo, todo de memoria, pues todo de memoria, a este le gusta queee o sea a estrategias de ir conociendo al profesor a lo largo de la asignatura de forma que sabe que en el examen ya sabe cómo le tiene responder y como es una hora, hora y media o dos horas pues ahí puedes hacer el papelón

(29) en los primeros años mi forma de evaluar era casi casi (ehh) exactamente igual que la que a mí me habían hecho en la Universidad. Al final de curso preparaba un examen además en ese examen le hacía de preguntas de pruebas objetivas de forma que a mí me dejara muy tranquilita yyy ponía la nota del examen es más... me generaba menos insatisfacción que a medida que han ido pasado los años

(30) A medida que han ido pasando los años he ido viendo que eso no respondía en muchísimos casos a la realidad de los aprendizajes y entonces he querido ir volucionando si se puede llamar así

(31) he cambiado mucho al valorar todas las prácticas (ehh) ahora mismo en los exámenes pongo casos mucho más prácticos para que los alumnos intenten pensar y debatir, aprovechándose de los conocimientos teóricos

Sí, pues es que, los criterios, es que al principio de la experiencia no tenía criterios de corrección. El examen era el 100% y las preguntas eran

*muchas pruebas objetivas con lo cual lo tenía muy fácil, tantos aciertos tantos errores, al principio los criterios eran matemáticos, y ahora las matemáticas (ehh) yyy influyen menos, ahora son más criterios cualitativos, más de intentar analizar pues todos los distintos tipos de, de, de, de, pract/técnicas que se utilizan y, valorar de forma más global, buscando [,,] que a veces no sé si es justo o no es justo, o si lo encuentro o no lo encuentro,*

A pesar de la realización de estas modificaciones, considera que todavía no ha cambiado lo suficiente y que su procedimiento tiene limitaciones, ya que el examen que utiliza, a pesar de intentar abarcar mayor número de elementos teóricos y prácticos, puede que sólo esté valorando la memoria de sus alumnos. También afirma que todavía no ha realizado el gran cambio, que sabe debe hacer, en muchos aspectos como, por ejemplo, en la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (32 y 32).

(32) *todas esas cosas que a veces crees que por poner pruebas objetivas, además preguntas cortas, además un tema de desarrollo y además algún casito práctico, dices bueno, bueno, he abarcado todo esto, y todo eso al final se puede aprender todo de memoria, entonces vomitas, entonces te quedas más ancha que larga, el profesor y el alumno.*

(33) *todavía no soy capaz de que participen mucho los alumnos en el proceso de evaluación*

Detalla profusamente las razones por las que no ha realizado *la revolución* en la evaluación: es difícil; romper con la tradición y lo que hemos aprendido a través de la experiencia no es fácil; para realizar cualquier cambio hay que estar convencido de los resultados que vas a obtener y de que el esfuerzo ha merecido la pena porque si no te *apoltronas* y, por último, no *encontrarte solo ante el peligro* y en la universidad esto ocurre con cierta frecuencia (34, 35 y 36).

(34) *Porque que es difícil, creo que es difícil lo primero, pero lo segundo creo que no lo hago así porque me dejo arrastrar por el sistema, porque vendo mis convicciones al sistema, porque en el sistema que estamos, estamos acostumbrados y hemos aprendido además por modelado de toda nuestra trayectoria académica, que nos han evaluado, para demostrar lo que sabemos de unas maneras determinadas con un examen y al FINAL, de una asignatura y esto es pues como una pescadilla que se muerde la cola y lo seguimos haciendo así y aunque a veces reflexionamos y*

autorreflexionamos y decimos y <esto para qué vale y por qué es así> pero [,,] sigo haciéndolo así, o sea no he sido capaz de ROMPER, con lo que pienso que debería romper

(35) Todos los cambios suponen una toma de decisiones que, que hay que/ tienes que estar muy muy convencido para no importarte dar el paso entonces en la evaluación, y bueno en la evaluación y en toda la práctica docente o sea en la forma de dar las clases que al final todo es evaluación, pero bueno en la forma de dar las clases y en la forma de evaluar (ehhh) somos/nos resistimos mucho al cambio porque no tenemos la certeza de que cuando cambiemos vamos a mejorar ES MAS a veces cuando cambiamos y decimos y <¿esto es mejor? Y ¿esto es mejor?> y entonces (umm) hacer el esfuerzo que supone todo cambio para luego tener (se rie) igual o más insatisfacción buff pues es que no sé si merece la pena...

pero ya te apoltronas y vas teniendo una serie de experiencias con las que algunas te sientes a gusto y dices vaa para qué las voy a cambiar si estoy a gusto con esto

(36) además en este tipo de cuestiones te ves solo ante el peligro porque la Universidad... como que no tienes como elementos (ummm) consensuados y con fuerza suficiente como para ... decir ¡venga a por todas!

#### 1.4.4.- Objetivo 4

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

A lo largo de la entrevista **D** manifiesta sus sentimientos de forma espontánea, por lo que son numerosas las citas relacionadas con este objetivo, como podemos ver en el siguiente mapa:

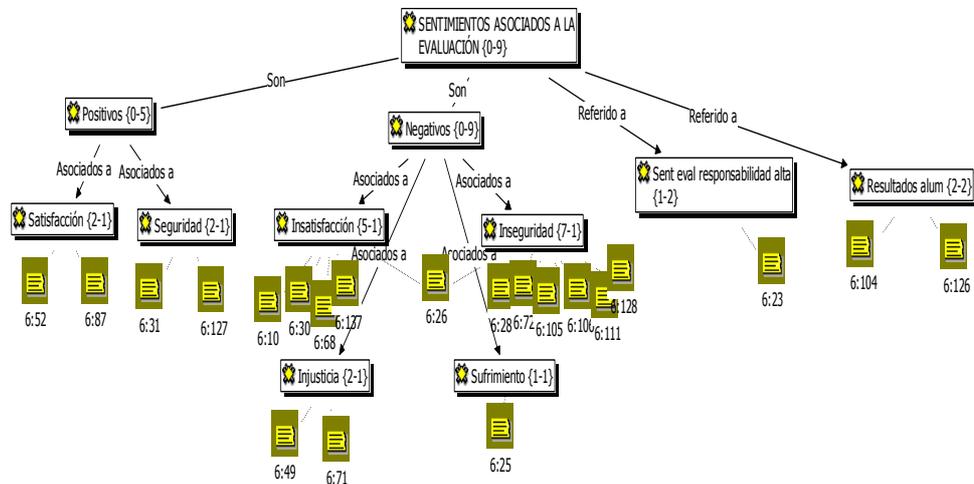


Figura 31. Caso D. Sentimientos asociados a la evaluación

Así, para **D** evaluar supone una gran responsabilidad por lo que intenta no detenerse demasiado en ella (37). Fundamentalmente está asociada a sentimientos de insatisfacción e inseguridad porque no sabe si es justa, si mide lo que realmente quiere y, quizá por ello, manifiesta que lo que le resulta más incómodo y difícil es poner notas, en especial, calificaciones bajas (38). No está satisfecha con lo que hace, como hemos visto anteriormente, pero asocia sentimientos de seguridad a la corrección de las pruebas objetivas y al no tener que asignar nota, como cuando corrige las prácticas de discusión (39). Tampoco es partidaria de no hacer ni ningún tipo de evaluación, pues considera que la presión de ésta puede favorecer el aprendizaje (40). En resumen, define la evaluación que realiza como *una situación no resuelta que cada vez que me enfrento a ella me genera parecidas o más dudas, CADA VEZ*.

*(37) ¡Una gran responsabilidad!, una gran responsabilidad que además intento en la medida que puedo lavarme la conciencia lo antes que puedo para que no me haga sufrir*

*la insatisfacción que me genera o la responsabilidad que, que puedo pensar en ella es porque no me deja tranquilidad ni me da SEGURIDAD de que realmente cada uno de los alumnos que lleva la etiqueta final producto de la evaluación que la considero más mía*

(38) iQue mal!, vamos a ver lo que más me incomoda es poner la nota o sea el día que estoy poniendo las notas, sobre todo cuando tengo que poner notas bajas sufro muchísimo o sea me siento a disgusto, me siento insatisfecha, hasta los alumnos que no han venido a clase, o sea, NO ME GUSTA PONER NOTAS BAJAS, lo paso mal, eso es lo que más me incomoda, poner las notas, y corregir los exámenes porque no sé si soy justa y no sé nunca si miden lo que yo digo que están midiendo y lo digo yo o sea que si me lo dijeran otros ya ves... eso es lo más me incomoda y más me disgusta.

(39) En los exámenes teóricos pues claro corrijo como un examen las pruebas objetivas divinas de la muerte porque las hago con plantilla y entonces ese apartado fenomenal.

menos las prácticas de discusión que me lo paso bien y me divierto

(40) Por otro lado no soy tampoco totalmente partidaria de que no deba haber ningún tipo de evaluación y de que mira pues lo hacemos así y cada uno que aprenda lo que buenamente pueda y como buenamente pueda creo que a todos la ansiedad que nos genera el tener que demostrar de alguna manera lo que sabemos creo que facilita el aprendizaje entonces ahí estás en un ten con ten

Para resolver esta situación **D** propone, como una posible vía, la formación del profesorado, centrada en la creación de seminarios formados por los docentes que imparten las diferentes asignaturas a un mismo curso. Considera que de esta forma se planificarían las asignaturas de manera conjunta lo que facilitaría el aprendizaje de los alumnos y, además, los profesores aprenderían a trabajar en equipo (41).

También propone la conveniencia de conocer diferentes alternativas de evaluación y experimentarlas primero en ella misma, para luego comprobar con los alumnos su efectividad (42).

(41) un aspecto importante es aprender a trabajar en equipo, o sea, estas discusiones o estas umm cuestiones que ahora me estás tú planteando a mí de forma individual y yo estoy contestando también desde la mayor sinceridad que puedo pues sería importante que nos lo planteáramos en los equipos de profesores y además para no ser generalidades, no a través de cursos de formación, de grandes actividades formativas que creo luego al final nos hacen sólo reflexionar otra vez a nosotros con nosotros mismos, sino que tuviéramos variables comunes y la principal variable común es el mismo grupo de alumnos (da golpes en la mesa), o sea, cómo cada año cuando vamos a planificar la enseñanza de 2º de... educación infantil o de educación primaria y vamos a trabajar 7 u 8 profesores con ese grupo si nos planteáramos las competencias que queremos conseguir y cómo evaluarlas CADA UNO EN CONCRETO yo creo que ayudaríamos a los alumnos a saber aprender

(42) *Entonces, creo que a mí me servirían modelos, no sé si modelos porque no quiero decir la palabra modelos, sino, igual hasta vivencias de evaluación, o sea que a mí me evaluarán y en que en función de lo que me dijeran que creen que yo he sabido con la evaluación que me han hecho poder decir pues mentira podrida o poder decir, concho pues esto es verdad que mide lo que dice medir*

*Entonces creo que creo que, que necesitaríamos autoexperimentar lo que una evaluación a nosotros mismos podría decirnos y luego volver a mmmm... experimentar o a reproducir o experimentar si realmente nosotros que hacemos con nuestros alumnos, que nos aportan, que es lo que realmente nos vamos a tener ni idea nunca con la evaluación que les hacemos porque dejamos esto, esto y esto sin hacer*

Por último considera que este momento de cambio propiciado por el EEES puede servir para *poder cambiar estas cosas que a veces nos planteamos y no llegamos a hacer*. Está de acuerdo con sus propuestas y opina que puede ser un revulsivo que *nos permita rejuvenecer docentemente* (43).

Tiene dudas de su implementación porque, por una parte, no sabe si los profesores serán capaces de trabajar en equipo y realizar los cambios propuestos y, por otra, son necesarias unas condiciones que no cree que sea fácil que se den. Estas condiciones son fundamentalmente trabajar con un número de alumnos que permita realizar de forma adecuada su seguimiento y que la docencia esté bien valorada por parte de la institución (44).

(43) *Yo quiero valorarlo bien, quiero valorarlo bien... Sí que tengo que confesar que no he podido meterme con la suficiente profundidad, con la que me hubiera a lo mejor gustado y que veo que algunos compañeros me dan un poco de envidia en ese sentido, perooo creo que puede ser, para mí, para mí, ese revulsivo que igual necesito para cambiar después de 20 años de experiencia en docencia universitaria y a lo mejor intentando hacer pequeños cambios pero ya te apoltronas y vas teniendo una serie de experiencias con las que algunas te sientes a gusto y dices vaa para qué las voy a cambiar si estoy a gusto con esto. A lo mejor del hecho de una crisis que suponga cambio, sea el revulsivo al que yo ahora mismo quiero agarrarme además, o sea quiero agarrarme para ver si es verdad que ahora podemos reunirnos, que ahora podemos hacer estas cuestiones, tomar en serio estas cuestiones y ver si somos capaces de definir algún aspecto concreto que nos permita probar, nos permita rejuvenecer docentemente (sonríe) y entonces pues yo creo que puede ser.*

(44) una condición que me parece importante es que las asignaturas tengan un número de alumnos que a mí me permitiera llevar un SEGUIMIENTO como a mí me gustaría de los alumnos, eso lo podía hacer cuando estaba en niveles anteriores a la Universidad que no tenía muchos alumnos. Y llegar a conocerlos realmente, sentir que conozco cómo va evolucionando un alumno a lo largo de la asignatura que ahora no lo tengo ese factor. Ehhhhh ¿qué más me gustaría imaginarme? el trabajo de quipo de los profesores con un grupo de alumnos ME ENCANTARÍA, me encantaría poder ir por el pasillo y decirle a un profesor <oye lo que dijimos el otro día has probado con estos alumnos, yo he hecho esto y tú cómo lo has hecho y qué tal> y que estemos los dos hablando de la misma realidad y compartamos esa realidad así de forma profesional, es otro factor que me parece importante. Otro factor que me parece importante es el cambio de actitud hacia la docencia universitaria el considerar la DOCENCIA como un aspecto importante en el ámbito universitario que creo que nos estamos perdiéndonos ahí en la disyuntiva entre la importancia de la investigación y la importancia de la docencia entonces creo que es otro factor de motivación y de ayuda real a que la docencia universitaria y que la evaluación por lo tanto pueda cambiar. ¿Que más cosas? [,] iba a decirte otra, pero no la considero importante, pero como la ponen todos los libros... el estar dotados de recursos me parece que los recursos los generamos, no necesitamos que no los dote nadie, si los necesitamos sabemos generarlos entonces que sepamos generar los recursos,

## 1.5.- ANÁLISIS CASO E

Ficha de identificación del profesor						
Código	E					
Área de conocimiento	Expresión gráfica en la ingeniería					
Años de experiencia docente universitaria	18					
Docencia 08 – 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	NºCr	NºAlum
	Ingeniería Técnica Industrial (Electrónica)	E.G.D.A.O.	Tr.	1º	9	90
	Ingeniería Técnica Industrial (Electrónica)	D.A.O. 3D	Op.	3º	4,5	15
	Ingeniería Técnica Industrial (Mecánica)	D.T.	Ob.	2º	9	80
	Ingeniería Informática	D.A.M.	Op.	5º	6	15-20
	Comunicación Audiovisual	G.C.D.P.W.	Ob.	1º	3	102
Observaciones	Comparte la docencia con compañeros. En este caso, el número de créditos son los que él imparte, no los asignados a las asignaturas					

Cuadro 25. Caso E. Ficha de identificación

Si analizásemos el caso **E** sólo a través de sus palabras, sin tener en cuenta los elementos paralingüísticos como el tono o la ironía, que utiliza frecuentemente, podríamos cometer un grave error. Por esos factores, el proceso de codificación de esta entrevista ha sido más complejo pero, a la vez, nos reafirma en la idea de que el análisis de un texto a través de la frecuencia de determinadas expresiones verbales o relaciones puede, en ocasiones, desvirtuar o confundir los resultados.

Así, en este caso, se da una característica muy peculiar, probablemente vinculada a la forma en que **E** entiende el trabajo de profesor universitario: la mayoría de las respuestas más relacionadas con aspectos teóricos son rápidas, escuetas, en tono irónico o incluso llega a reírse de su propia respuesta. Esto, que en un primer momento puede sorprender, creemos que refleja su preocupación por la práctica real, no importándole demasiado decir lo políticamente correcto, o estar al día en las nuevas terminologías que se utilizan en educación; considera que *esto es para los expertos en educación, no en dar clase*.

### **1.5.1.- Objetivo 1**

#### **Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar**

Las respuestas que da **E** a las preguntas sobre lo que para él es enseñar, aprender y evaluar, se caracterizan por ser breves, concisas y tradicionales, si las analizásemos literalmente pero, si tenemos en cuenta el tono que emplea y la contradicción entre lo que expresa y lo que en realidad hace, podríamos decir que, o bien no da importancia a estas preguntas por considerarlas obvias, o bien, no se ha parado a pensar en ello por no considerarlo necesario para realizar su labor docente.

Así, **E** dice que enseñar es *transmitir los conocimientos que yo he adquirido previamente*, pero inmediatamente vincula esos conocimientos a los que las empresas demandan (1).

Esta concepción, vuelve a aparecer posteriormente cuando expresa su forma de entender cómo debe realizarse la enseñanza. Considera que no se debe ir a clase y dar la lección *llenando la pizarra de cosas para luego borrarlas*, sino que hay que generar problemas en los alumnos, siendo el profesor quien les de la solución (2).

En cuanto a aprender, lo define como *asimilar lo que la gente te transmite*, pero también dice que *siempre que te pones a hacer algo aprendes*, pero esta forma de aprender a través de la acción, parece relacionarla más con aspectos no académicos (3).

(1) "¿Enseñar? Sí *¿Transmitir los conocimientos que yo he adquirido previamente?* (Pone voz infantil como si estuviera respondiendo a la pregunta de un profesor en la escuela) *Y que según la empresa tienen que adquirir ellos por necesidades ¿Eso es enseñar?* Sí. *Transmitir*".

(2) "entonces *les creas primero un problema y les das las formas de resolverlo les explicamos con un ejemplo todos los contenidos que les vamos a dar a partir de ahí ya cada uno nos vamos a nuestras partes y empezamos con los contenidos y los contenidos les empezamos con el primer problema, queremos hacer esto ¿cómo se hace? pues así así y así...*"

(3) "Pues *aprender para mí es lo más fácil del mundo porque me gusta aprender y siempre busco aprender cosas enfocadas a lo que yo quiero enseñar, bueno aparte como todo el mundo me gusta leer y tengo mis hobbies y siempre que te pones a hacer algo aprendes. ¿Qué que es aprender? pues aprender es *asimilar lo que la gente te transmite o te intenta transmitir o te dice*"*

Siguiendo con esta misma pauta de respuestas, ante la pregunta sobre si cree que los profesores tenemos claro lo que es evaluar contesta: *Vosotros no sé yo sí. Lo tengo claro, comprobar si han adquirido los conocimientos que pretendo que adquieran.*

Considera que es una tarea difícil, que *cuesta mucho* y la *más desagradable*, pero que no queda más remedio que hacerla, siendo importante para los alumnos y para él *dolorosa* (4). Para **E**, lo más fácil y difícil de la evaluación está relacionado con los exámenes, pues expresa que encontrar exámenes acordes con los conocimientos impartidos, *sin pasarse ni quedarse corto*, es lo más difícil, mientras

que su corrección es lo más fácil porque las respuestas están bien, mal o a medias, por lo que hay una valoración objetiva (5).

(4) *Es el más desagradable. ¿Qué importancia le doy? Como no queda más remedio, hay que hacerlo [,,] Me gustaría que no fuera importante. Es importante para ellos, para mí simplemente es doloroso.*

(5) *Pues depende del sistema de evaluación que estemos utilizando sobre todo si son teórico-prácticos esos son los más difíciles. Buscar el examen acorde sin pasarte y sin quedarte corto con los conocimientos impartidos*

*Lo más fácil de la evaluación... ¡jo! Los exámenes físicos porque les pones y las respuestas o están bien oooo no están bien o a medias digamos lo tienes que valorar objetivamente*

Por lo tanto, las concepciones que expresa verbalmente, le caracterizan por tener una visión de la enseñanza que se correspondería con el enfoque cuantitativo, del aprendizaje con la teoría directa y de la evaluación con la función acreditativa o de comprobación de los conocimientos adquiridos.

Su representación gráfica es la siguiente:

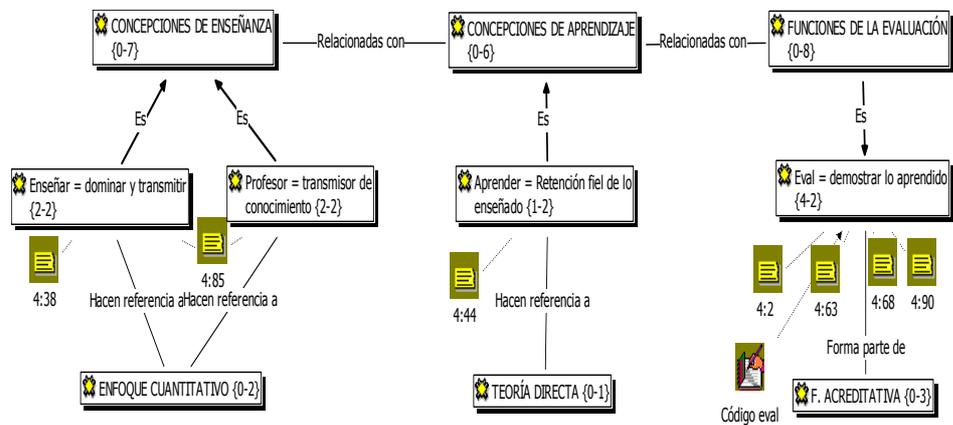


Figura 32. Caso E. Concepciones de enseñanza, aprendizaje y funciones de la evaluación

Pero esto, que manifiesta con tanta claridad y sencillez, en el análisis de su discurso cuando expresa lo que él hace, no es tan evidente, aunque sigue mostrando mucha seguridad en sus afirmaciones.

### **1.5.2.- Objetivo 2**

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

Al hablar de la planificación de sus asignaturas, lo primero que expone es que existe una gran diferencia entre ellas: define a unas como *tradicionales* y a otras como *adaptadas* o *nuevas*, haciendo referencia a la distinta metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que utiliza. Por ello, a partir de ahora utilizaremos esta denominación para describirlas.

Expone que, en la planificación de las asignaturas, comienza por los resultados de aprendizaje y en función de éstos, selecciona las actividades; aunque, más tarde, comenta que están relacionadas con los objetivos. Quizá la vinculación entre ambos, resultados y objetivos, es tan estrecha que es difícil diferenciarlos (6).

En cuanto a la planificación de los objetivos comenta que *eso es fácil* porque vienen dados por lo que demandan las empresas, referencia que también realizó al hablar de los conocimientos que deben aprender los alumnos, aunque hay que compaginarlos con los descriptores de las asignaturas. Es decir, su labor consiste, más que en seleccionar los objetivos que quiere conseguir, en acomodar lo que las empresas quieren con lo que viene impuesto en el plan de estudios (7).

(6) *"lo primero que hago en la presentación es no el objetivo del curso como tal ¿no? sino los resultados que quiero obtener, los resultados que quiero obtener es que me hagáis un/vuestra asignatura desarrollada con*

*estos medios ¿objetivos para obtener eso? Pues aprender a manejar estas herramientas, estas, estas y estas, estos son los objetivos ¿forma de evaluación? Así, así, así y así ¿forma de docencia? vamos a hacerlo de la siguiente manera de forma expositiva, guiada, no sé qué, con prácticas, etc., etc., etc. (Hum, hum) ¡Ala! ya te he cambiado todos los esquemas”.*

*(7) “¡No hombre! los objetivos eso es fácil prácticamente te lo dan hecho ¿Por qué? Porque nosotros en las asignaturas por ejemplo en las de ingeniería (chasca la lengua) pues estamos en contacto con varias empresas entre otras con las gordas que hay en Burgos en tema de automoción el tema de D.G. 2 y 3 D nos ajustamos tanto a lo que exigen los planes como lo que nos piden las empresas que los chavales deben conocer”*

Esto ocurre en las asignaturas adaptadas mientras, en las tradicionales, los objetivos se derivan sólo de los planes de estudio, porque los profesores que las coordinan tienen una edad avanzada y no se les puede pedir *ahora que sean líderes en ordenadores ni en informática...*

Respecto de la planificación de las actividades de aprendizaje, creemos importante señalar que no relata el proceso de planificación, sino que describe lo que hace en cada asignatura. Expone que, en cada una de ellas, existe una parte teórica y una práctica y, seguidamente, detalla los instrumentos de evaluación que utiliza y el peso relativo de cada parte en la calificación final. Así, en las asignaturas tradicionales, comenta que *hay prácticas a lo largo de todo el año que entregan, se evalúan y valen un 20%*; el resto corresponde a la nota obtenida en un examen teórico-práctico final.

La descripción que hace de estas clases prácticas nos parece reveladora de su forma de trabajar. Considera que son *duras* y que los alumnos tardan un tiempo en *espabilarse* y en pedir su colaboración o ayuda para resolver los problemas que les surgen. Es decir, parece que su labor consiste en apoyarles en los momentos en los que no saben seguir, algo que, al menos en parte, contradice la visión de la enseñanza y del aprendizaje que da en un primer momento (8).

En las clases teóricas utiliza sistemáticamente las TICs y comenta que, con ellas, los alumnos deben hacer lo que les dice, apoyándose en guías que explican los pasos que se van a ir dando. Esto supone un cambio respecto a cómo se impartían estas asignaturas con anterioridad donde no estaba presente la actividad del alumno (9).

(8) Sí inicialmente son duras son duras porque bajan de teoría tranquilamente a laboratorio o a la sala de tablero entre que se quitan que se ponen yo soy paciente y espero patatán, patatán empiezan a prepararse cuando y quieren empezar han pasado 10 minutos entonces yo les expongo la práctica otros 10 minutos cuando quieren empezar media hora, les queda sólo hora y media ya andan pillados, hasta la tercera o cuarta práctica no espabilan bajan a toda pastilla y ya están preparados (sonríe) entonces ya no tengo que explicar tanto en 5 minutos se la expongo la práctica la van desarrollando voy por las mesas ya empiezan a preguntar empiezan a hablar ya se sueltan ya si tienen dudas y esto... es que no me sale esto, esto... entonces ya empezamos ya a comunicarnos.

(9) “antiguamente las dábamos ehhs diciendo pues esta sentencia hace esto esta esto otro ahora nooo ahora cogemos y decimos mira vamos a dibujar un ordenador un cubo ¿no? para hacer un cubo qué hay que saber dar a línea ¿no? pues mira lo hacemos con aplicaciones es decir no damos la sentencia el comando y lo que hace NO vamos a aplicaciones y que lo hagan ellos y además les damos cuadernos de trabajo con un guión de lo que vamos a ir haciendo”

yo todas las asignaturas que doy las doy por multimedia con proyector, cañón, y a través de animaciones, videos y demás

En este sentido, podríamos decir que **E**, a nivel práctico, parece que comparte el enfoque estratégico de la enseñanza, más que el cuantitativo que expresaba a nivel conceptual. Así, vemos que da importancia a la actividad del alumno en la parte teórica y, cuando imparte las prácticas, su labor consiste en resolver sus problemas mediante soluciones únicas (*así, así y así...*). Quizá en este tipo de materias las respuestas deban adoptar esta forma cerrada, por lo que vemos su actuación vinculada al enfoque estratégico, ya que no ayuda a que sea el alumno quien encuentre la solución, algo más propio del enfoque cualitativo.

Esto se ve reafirmado cuando expone las actividades de aprendizaje que deben realizar los alumnos en las asignaturas adaptadas: prácticas valoradas en un 20% en dos asignaturas y en un 10% en otra, más un trabajo final y su exposición. De esta manera, las actividades se convierten en instrumentos de evaluación. En ellas, en un primer momento comenta que no hay examen, luego rectifica y dice *bueno sí... oral*, ya que los trabajos deben recoger todos los aspectos trabajados en las clases; también se evalúa cómo realizan la exposición, señalando que, en una asignatura, el trabajo tiene el valor del 50% y la exposición el 30% de la nota final.

A partir de estos datos, parece que la diferencia principal que existe entre los dos tipos de asignaturas, está en relación con los instrumentos de evaluación que emplea, exámenes o trabajos, pues los pesos asignados son muy semejantes. Esta diferencia influye radicalmente en el tipo de enseñanza que realiza. Así, en las asignaturas tradicionales su docencia se basa en clases teóricas interactivas, mientras en las adaptadas hay un seguimiento directo de los trabajos que realizan los alumnos, resolviéndoles todas las dudas que les surgen antes de la exposición del trabajo (10).

(10) *"De todas formas en las tres asignaturas eminentemente activas a la hora de de evaluar (ehhh) el último mes son prácticas dirigidas (ehhh) sobre el trabajo que están montando y ahí les resolvemos todas las dudas"*

Resumiendo, en la planificación y en la práctica de estas asignaturas se puede observar que las actividades de aprendizaje se convierten en el eje central de su labor docente: se programan en función de lo que deben aprender, dedica todas las horas lectivas a su realización y es a través de su valoración, principalmente, como obtiene la calificación de los alumnos. En cambio, en las asignaturas tradicionales su docencia se centra en las clases teóricas interactivas en las que trabaja, con el grupo-clase, los contenidos marcados por el plan de estudios, de los que, al final de la asignatura, los alumnos son evaluados mediante un examen cuyo valor es decisivo.

Un dato que puede resultar sorprendente es que comparte la docencia en cuatro asignaturas, sólo imparte completa DAO 3D. Según E, forman un equipo de trabajo que realmente funciona y que sirve de apoyo, sobre todo, al poner en práctica las innovaciones en las asignaturas adaptadas; pero explica que supone un mayor trabajo para ellos, pues necesitan reunirse cada semana para decidir los trabajos, los grupos, supervisar la marcha de estas asignaturas y evaluar (11).

En las tradicionales, sin embargo, la distribución de la docencia se realiza en función de la teoría y de la práctica, de forma que uno imparte la teoría y otro se encarga de las prácticas. Probablemente esta distribución se derive, por una parte, de la elevada cantidad de grupos prácticos que tienen y, por otra, de la tradición universitaria por la que eran (o son) los profesores

ayudantes los que se encargaban de las prácticas y los titulares de la teoría. **E** recuerda esta tradición con claridad, ya que estuvo durante dos años impartiendo sólo las prácticas que diseñaba el titular de la asignatura. En estos momentos, considera que la coordinación que tiene con los profesores es muy buena, siendo importante *llevarse bien* entre ellos para que sea efectiva (12).

A pesar de todo el trabajo que conlleva planificar y hacer el seguimiento de las asignaturas, considera que lo más difícil es convencer a los alumnos de porqué deben adquirir esos conocimientos y competencias (13).

Las razones que han promovido este sistema de enseñanza son el interés por fomentar el trabajo continuo de los alumnos y que aprendan a trabajar en grupo (14).

(11) *En dos de esas asignaturas somos 3 profesores yyyy bueno nos reunimos aquí en el seminario y ya nos ponemos de acuerdo en qué trabajos mandaaar porque mandamos trabajos diferenteees, cómo hacer los grupos vamos los 3 a hacer la expo/a escuchar la exposición luego las (XXX) anotaciones hacemos los baremos, estudiamos cómo han hecho las prácticas eso es puntualmente los días del examen durante todo el año (chasca la lengua) calcula aproximadamente que como una hora de media semanal, de reunión... De reunión entre vosotros 3, de reunión entre nosotros 3. Sí. Aparte cada uno desarrolla lo que tenga que desarrollar para ponerlo aquí en común yyyy esto sí esto no. Mucho mucho tiempo.*

(12) (Respondiendo a la pregunta de si existe coordinación entre los dos profesores) *Totalmente ihombre claro! además por ejemplo en la asignatura de (----), mi compañero (-----) da las teorías de mecánica y yo doy las teorías de electrónica y yo doy las prácticas de mecánica y él da las de electrónica entonces tenemos los mismos criterios, las mismas bases, los mismos apuntes el mismo libro nos basamos en lo mismo, que él es más bueno que yo dando clase... MAL que yo soy un poco menos buen/bueno eso suele ocurrir... Pero los criterios son los mismos y no hay ningún problema y estamos de acuerdo en las prácticas y ponemos ehhhh las mismas prácticas cuando digo las mismas quiero decir el mismo estilo de prácticas. En 17 años no hemos repetido un examen ni teórico ni práctico*

*Sí también conviene llevarse bien ¿eso ayuda mucho verdad? Sí me llevo estupendamente con los compañeros que estamos aquí con (-----) nos llevamos muy bien muy bien*

(13) *La más difícil es eh cómo eh (chasca la lengua) convencerlos de que tienen que obtener estos conocimientos al final y POR QUE o sea que... ¿Por qué? Porque la empresa donde van a trabajar así lo exige y porque no nos podemos salir del tiesto me refiero a los planes de estudio los objetivos es pues explicarles un poco las competencias que van a tener... y luego ya las actividades que tienen que realizar... eso ya acorde con los objetivos*

(14) *Por dos cosas. Primero para que trabajen día a día y evitar eso de la última semana me pego la pechada y segundo para que trabajen en*

*equipo (me mira y se calla). (Ya dos competencias que están ahora muy al día). Sí pero nosotros no sabíamos de competencias en aquellos tiempos y empezamos de forma innovadora*

Exponemos, a modo de síntesis, este mapa resultante de la planificación/realización de sus asignaturas:

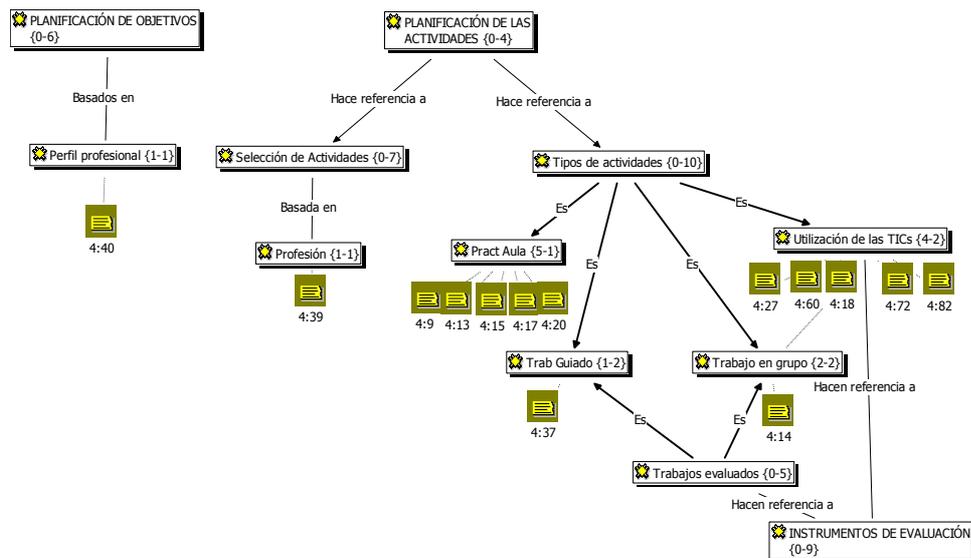


Figura 33. Caso E. Planificación de objetivos y actividades

### 1.5.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

Del análisis realizado a sus procedimientos de evaluación, destacamos su entusiasmo y seguridad a la hora exponer los que utiliza en las asignaturas adaptadas, mientras que no detalla tanto los empleados en el resto de las materias, quizá porque considera que no ofrecen ninguna novedad. Comenzamos describiendo el procedimiento de evaluación de estas últimas.

Como ya hemos apuntado consiste, por una parte, en la evaluación de las prácticas individuales, que define como *continuada* ya que deben entregarlas a lo largo del curso y exigen bastante esfuerzo a los alumnos (*les metemos mucha caña*); como hemos visto, también se lo impone al profesor, pues las devuelve corregidas y puntuadas, sin posibilidad de mejora, aunque pueden utilizar las tutorías para revisarlas antes de su entrega. Una vez que esta parte práctica está aprobada no se vuelve a realizar. Por otra parte, utilizan un examen final teórico-práctico, que recordamos tiene el peso del 80% de la nota final, de *preguntas semigráficas con respuestas cortas*, con el que intentan medir *los contenidos teóricos asimilados y las habilidades que han adquirido*.

Como hemos mencionado, considera que no es fácil elaborar y corregir estos exámenes pues se necesita tener algún criterio que oriente la corrección, pero una vez establecido, parece que le resulta fácil asignar la nota a través de la suma de las distintas puntuaciones obtenidas (15).

El procedimiento de evaluación que emplea en las asignaturas adaptadas es muy diferente, como hemos visto al describir la planificación.

En primer lugar opina que, en este tipo de asignaturas, se puede emplear la evaluación continua, mientras que en otras, pone como ejemplo matemáticas, *la única forma de evaluarles es ponerles un ejercicio que lo desarrollen y que lo hagan*, por lo que podemos deducir que, para **E**, el tipo de evaluación que se utiliza depende más de las características de las materias que se imparten, que de la concepción que tiene el profesor sobre lo que es y para qué sirve la evaluación. Por el contrario, opina que todas las asignaturas se pueden (y deben) impartir a través de multimedia.

A través de la descripción general que hace de las asignaturas adaptadas, entendemos que todas las horas lectivas son prácticas: las primeras, dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de lo que más tarde van a tener que utilizar, las siguientes a determinar el enfoque y seguimiento del trabajo, y las últimas, para las exposiciones orales del mismo, que se convierten en el examen, donde evalúan, por una

parte, la propia exposición y, por otra, la parte *técnica* a través de las preguntas que les hacen (16).

(15) *Porque a todo hay que aprender hasta a corregir exámenes, prepararles, corregirles y tener un criterio que no vale con mirar la pieza y decir <ibuf qué mal!> no a ver, vamos a tener un criterio, si ha hecho esto le ponemos esto si ha hecho esto lo evaluamos con tanto luego sumamos y ya está*

(16) *tienen prácticas durante todo el año lo que se llamaaaa ehhe evaluación continua, después de esas prácticas tienen lo que es ehheh el la presentación previa que es el enfoque del trabajo cómo van haciéndolo es decir el seguimiento del trabajo y luego viene lo que es el examen que es la exposición oral luego la parte técnica que es cuando les preguntamos que es un examen oral*

Este es el mapa obtenido de sus procedimientos de evaluación:

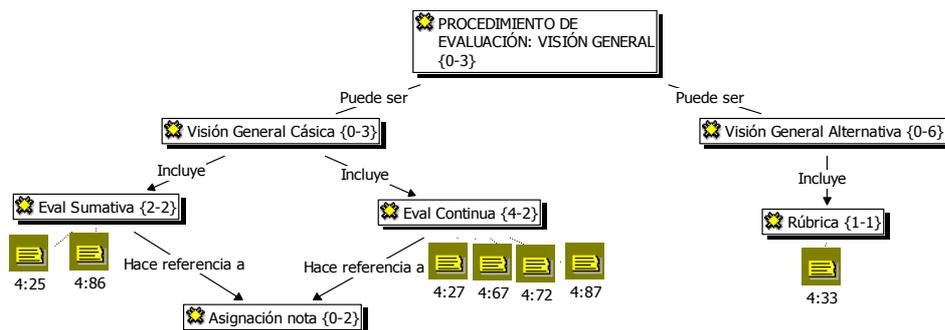


Figura 34. Caso E. Visión general del procedimiento de evaluación

En cuanto a los aspectos que evalúan, su respuesta se centra en competencias genéricas: capacidad de trabajo en equipo, creatividad y habilidades de comunicación y persuasión, fundamentalmente. Respecto a los contenidos específicos: *la capacidad de desarrollo del trabajo que se les ha pedido* y si es innovador o sólo reproduce lo que han trabajado en clase (17).

La forma en que los alumnos realizan las exposiciones se suele ajustar al *estilo de exposición* que les han propuesto los profesores y son éstos quienes deciden el turno de intervención de los alumnos

durante la exposición. También les indican que deben *guardar las formas*, haciendo referencia a cómo deben presentarse a la exposición (18).

*(17) primero capacidades de trabajo en equipo y de desarrollo del trabajo que se les ha pedido y luego una de las capacidad/o varias de las capacidades que es en el tema expositivo que es la creatividad que buscamos en los alumnos y fundamentalmente que aprendan a exponer o a hablar en público.*

*les explicamos lo que es el marketing qué es una exposición y una exposición no es explicar cómo tú has hecho un trabajo sino **ES VENDER LA MOTO***

*bueno valoramos el trabajo ehhh en todos los aspectos que tiene el trabajo, es decir si es innovador si tieneeee si ha hecho complementos de lo que hemos visto o simplemente ha hecho ejercicios parecidos a lo que hemos hecho y luego en el tema de la exposición es decir si ellos aportan algo si son creativoos si tienen facilidad de palabra siii exponen bien siii se ponen se ponen a leer si las transparencias que ponen son normales y corrientes o han hecho una animación acorde con lo que hemos pedido, etc., etc.*

*(18) tienen que trabajar para ponerse de acuerdo a la hora de hacer la exposición porque la exposición es aleatoria nosotros decidimos quién empieza quién continúa y quién termina son grupos de tres y luego se tienen que preparar que yo creo que es lo que más les cuesta (ehhh) la forma expositiva [,] aparte de que tienen que cuidar las formas es decir no pueden venir en chancas, pantalón corto o eneñandoooo NO tienen que guardar las formas y les proponemos un estilo de exposición de todos los que hay y más o menos sí que se ajustan a él*

Si tenemos en cuenta la importancia que da a la calidad de la exposición, pues lo reitera en varias ocasiones, podemos encontrar cierta contradicción entre esa importancia y los pesos asignados en la calificación pues, como hemos visto, el trabajo es el 50% y los aspectos referidos a la exposición el 30% de la calificación final.

Consideramos que la forma de realizar el examen-exposición oral y su valoración son los elementos más innovadores porque, además de tener que asistir todos los compañeros, también está abierta al público en general, por lo que, en algunos casos, también van los padres de los alumnos, circunstancia que, en ocasiones, ha originado algún problema porque aumenta la ansiedad de algunos alumnos. A pesar de este inconveniente, considera que debe ser así porque es una forma de prepararles para cuando tengan que presentar el proyecto fin de carrera.

Realizan la evaluación a través de un tribunal formado por los profesores que intervienen en la asignatura. Utilizan un *baremo* (¿rúbrica?) que han diseñado y acordado previamente, en el que están recogidos los aspectos anteriormente mencionados, que van puntuando según estén bien, mal o regular. Una vez acabadas las exposiciones, se reúnen y acuerdan la nota final del trabajo, que se sumará a la obtenida en las prácticas.

Expresa que estos criterios de evaluación los utilizan porque "En algo te tienes que basar para puntuar o para evaluarles, idigo yo!". También comenta que suponen un cambio total y que exigen una gran coordinación y preparación a los profesores pues deben conocer lo que actualmente existe para poder evaluar elementos como la creatividad (19).

Los alumnos conocen estos criterios a través de su publicación de las guías docentes en la plataforma, su explicación el primer día de clase y a lo largo de las clases prácticas, por lo que considera que sí que son comprendidos (20).

(19) (Refiriéndose al cambio en los criterios) *Los deee las asignaturas nuevas totalmente [,,] totalmente además somos tres profesores con una idea común pero ideas distintas en cuanto a evaluación entonces a la hora de establecer los criterios/por ejemplo cómo sabemos si en la exposición que ha hecho ese señor es creativo o no es creativo lo que ha realizado pues evidentemente para empezar tenemos que tener un bagaje por decirlo así o una experiencia en esos contenidos para saber si son fusilados o aunque hayan sido fusilados si han aportado algo nuevo ¿no? si han cambiado por lo menos la animación si han hecho algo bonito, etc. entonces tienes que estar al día en los medios y en las metodologías*

(20) *Está colgado en la plataforma (A través de la plataforma está todo colgado los criterios y demás), todo, todo, lo que vale la exposición oral que se divide en 4 apartados lo que vas a puntuar en cada uno de los... sí lo que vale cada punto si se hace bien regular o mal. Y además lo expones en clase o... El primer día de clase se explica cómo se va a desarrollar la asignatura y cómo se va a evaluar, etc., etc.*

*¿Y crees que se enteran? Totalmente ¿Sí? No les queda más remedio por lo menos los que se presentan parece que lo tienen claro*

Las razones que le han impulsado a realizar este procedimiento de evaluación son: que considera *dolorosa* la evaluación tradicional, que esta forma se ajusta mejor a las capacidades de los alumnos, siendo más difícil suspender (21) y el

número reducido de alumnos con los que trabaja, ya que opina que este procedimiento es imposible llevarlo a cabo cuando el grupo es muy numeroso. Volveremos a hacer referencia a este factor, al comentar las limitaciones que encuentra en los procedimientos de evaluación y sus opiniones sobre el EEES.

El porcentaje de alumnos que superan estas asignaturas suele estar entre el 80 - 100% de los que se presentan, que es un porcentaje elevado en estos estudios. Estos resultados, según **E**, se deben a que *trabajan mucho*, tanto en las prácticas como para elaborar el trabajo, su montaje y exposición (22).

*(21) Llevamos nosotros 3 años implantando ese sistema porque nos parecía queee y creemos que el tema de la evaluación pura y dura tanto teórica como práctica es muy dolorosa y creo que no se ajusta mucho a las capacidades del alumno en un cierto porcentaje sí evidentemente pero cuando te viene un alumno que se pone nervioso otro que se leeee va la pinza (se ríe) o sea que igual tiene la teoría bien preparada y en vez de sacar un 7 igual saca un 6 o un 5 y llega la práctica y tiene un mal día o le duele la cabeza o ha llegado tarde y en vez de sacar un 5 saça un 3 y hacemos la media y ianda! ha suspendido y de esta manera es MÁS DIFÍCIL suspender, se suspende él solito es no presentándose*

*(22) los de las adaptadas lo único que tienen que hacer es trabajar mucho porque no tienen exámenes escritos y además de trabajar mucho para desarrollar los contenidos luego montarlos en un CD interactivo*

Al llevar a cabo este tipo de evaluación continua, le preguntamos si tenía algún problema con los alumnos que no podían asistir a clase y con los alumnos que suspendían. Su respuesta fue clara y rápida, en el primer caso, se les exige lo mismo: las prácticas a través de *teleasistencia*, el seguimiento del trabajo en tutorías y el examen oral; en caso de suspender *volver a empezar de nuevo* (23).

En las asignaturas tradicionales, además de realizar las prácticas, señala que, para el examen teórico, deben estudiar y los resultados que obtienen no son tan satisfactorios como los anteriores, pues suelen aprobar alrededor del 55% de los presentados en las dos convocatorias. No sabemos el porcentaje que se presenta a estas asignaturas (24).

Relaciona los resultados que obtienen sus alumnos con el motivo por el que han elegido la carrera y con la dedicación a la asignatura (*la pechada final*). Comenta que el nivel y el interés de los

alumnos han bajado considerablemente en los últimos años, por lo que considera que *han bajado un poquitín el listón* y que él también ha cambiado en el sentido de que ahora es *un poco más papá* a la hora de corregir los exámenes (25).

(23) La verdad es que tenemos muy pocos, muy pocos que estén trabajando y demás entonces a los que están trabajando lo que tienen que hacer es buscar unos horarios para venir a tutoría para hacerles el seguimiento, el examen no se les quita a nadie ieh! luego a la hora de... luego las prácticas las hacen en casa y con teleasistencia a través de la plataforma

(Refiriéndose a los suspensos) Volver a empezar de nuevo, ¡hombre! evidentemente no haces ya evaluación continua para septiembre continua/quiero decir volver a hacer un trabajo nuevo y volverlo a exponer, otro distinto ¡Ah no vale mejorar el que había hecho! Solo se permiteeee o solo les dejamos mejorar un trabajo cuando es evidente que puede haber una gran mejora cuando es evidente que el trabajo es MALO y no tiene arreglo entonces otro nuevo, que los hay.

(24) en el teórico claro si no han estudiado (se enoje de hombros) si no saben para qué sirve un norma... es que no han mirado el libro ¿no?... yo tengo un bolígrafo rojo muy chulo empiezo a hacer así (hace como que tacha) y digo <ehhh pero tú te has leído el libro quizás hombre... sólo lo de clase ¿no?> sí pero es que de lo que yo digo en clase no creo que sea capaz de retener el cien por cien ieh! <Humm es verdad, es verdad> (como si fuera el alumno)

(25) tenemos alumnos que vienen porque como no han dado nota para hacer la carrera que querían pues vienen aquí otros por vocación o porque vamos creen que les gusta la ingeniería otros vienen porque algún sitio tienen que ir otros vienen porque es lo que les ha dicho su padre entonces la motivación de cada uno no es la misma ehh entre eso y que como son asignaturas tradicionales la pechada se la pegan al final pues si quieren aprobar esta asignatura le meten más horas a esa y a la nuestra menos o al revés y los resultados son como son demasiado buenos para lo que hay

Pues hombre siempre cambias cada vez eres un poco más papá aparte de que como vienen con menos conocimientos y menos base pues el listón yo creo que le hemos bajado un poquitín

También encuentra diferencias en las características de los alumnos según la titulación en la que estén: en audiovisuales son como muy inmaduros mientras que en las ingenierías sí que reconocemos que tienen como menos base pero son como más maduros.

Las limitaciones que expone, para utilizar siempre el procedimiento de evaluación de las asignaturas adaptadas es,

fundamentalmente, el elevado número de alumnos, por la estrecha relación que tienen el sistema de enseñanza y la evaluación. Así, comenta que sería imposible poder pedir a los alumnos que hagan continuamente trabajos y corregirlos si el número es de doscientos (26).

También habla de las resistencias de algunos alumnos a trabajar de forma continuada, prefiriendo los sistemas tradicionales donde trabajan puntualmente para los exámenes y del problema de los profesores para utilizar los recursos tecnológicos para impartir sus clases (27).

Exponemos el mapa resultante de las limitaciones que hemos descrito:

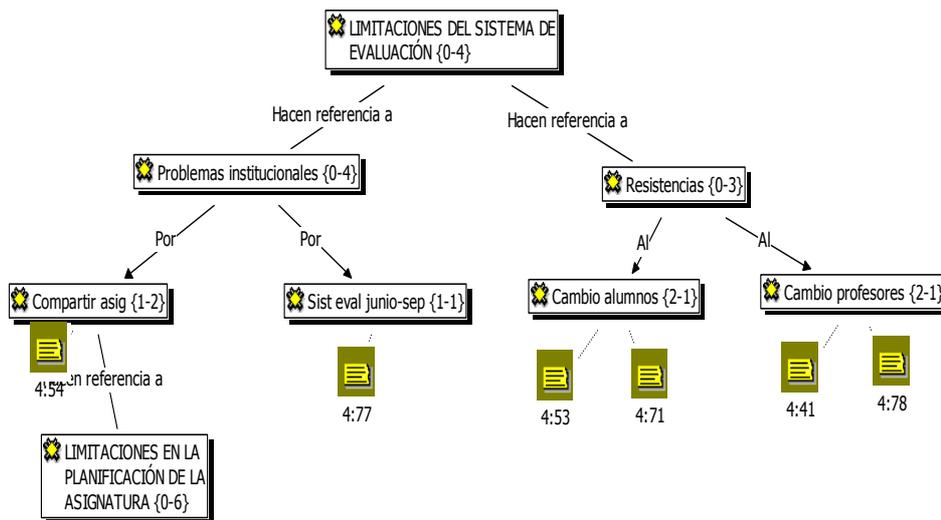


Figura 35. Caso E. Limitaciones del sistema de evaluación

Una vez descritos sus procedimientos de evaluación, nos gustaría detenernos en otros elementos. Aunque en un primer momento puede parecer que existe una contradicción entre su concepción de evaluación y su práctica real, innovadora en muchos aspectos, consideramos que no existe, necesariamente, tal contradicción, pues siempre trata de comprobar lo que saben hacer sus alumnos. Dicho de otra forma, sus alumnos deben acreditar que

saben realizar una serie de procedimientos que han trabajado previamente. Lo verdaderamente novedoso puede ser la metodología docente, y la forma de llevar a cabo la asignación de la nota que obtienen los alumnos, pero la visión de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no está presente. Así, el empleo de rúbricas está enfocado sólo a la calificación, quizá todavía no tiene conciencia de su utilidad como guía de aprendizaje para los alumnos. Lo mismo ocurre con el feedback: se les proporciona mientras realizan el trabajo y las prácticas pero, una vez que está entregado, no hay posibilidad de mejora. Nos ha resultado sorprendente que no haya ninguna referencia explícita al aprendizaje; podemos pensar que puede considerarlo obvio y que, con esta nueva metodología, crea que el aprendizaje que pueden alcanzar los alumnos sea mayor, pero lo que se observa, a través del análisis de su discurso, es la focalización en la metodología de enseñanza basada en la utilización de las aplicaciones multimedia y en la ayuda del profesor durante el proceso (28).

(26) tú imagínate una carrera como Ingeniería Técnica Industrial tanto Electrónica como Mecánica donde tenemos 200 alumnos organízales para que te hagan trabajitos te los entreguen todas las semanas y corriges ¿no? ¡YA! y busca trabajitos para que los vayan haciendo en grupitos ¿qué haces? ¿grupos de 50? Para hacer 4 trabajos porque organizar un trabajo no sabes el trabajo que conlleva porque quieres que hagan o desarrollen esto, esto y esto por lo que tú prácticamente ya lo tienes que tener hecho ¡No sé cómo va a salir el sol!

(27) una vez nosotros propusimos no hacer examen y evaluar sólo LAS PRÁCTICAS con rigurosidad y en un 90% dijeron que no

no todos están no capacitados ehh capacitados sí dispuestos a trabajar día a día, algunos quieren seguir con el método tradicional, estudio dos días antes y a quien Dios se la dé San Pedro se la bendiga

hay mucha gente aquí en esta universidad ehhhh madura (sonríe) y es verdad que se resisten a las nuevas tecnologías hay ciertos temores hacia la propia capacidad/miedos ¡(----) esto no dará calambre! (sonreímos) en parte es natural

(28) ahora no se puede dar una clase de memoria (chasca la lengua) y menos con los apuntes así delante entonces tú tienes que hacer una proyección con un guión ese guión lo tienen los alumnos y sobre eso tú desarrollas y luego complementas ¿con qué? con videos, apuntes con todo lo que tú quieras, o sea dispones de todo un material para los alumnos pero tú

*tu trabajo lo tienes que hacer y organizar que ¿cuándo tengas 60 años vas a dar las clases de memoria como las das ahora? porque no irás leyendo y que los chavales vayan copiando (----) para eso se lo das directamente les mandas a casa les examinas y ya está y el que quiera estudiar que estudie y el que no...*

Mostramos a continuación el mapa obtenido de los instrumentos de evaluación:

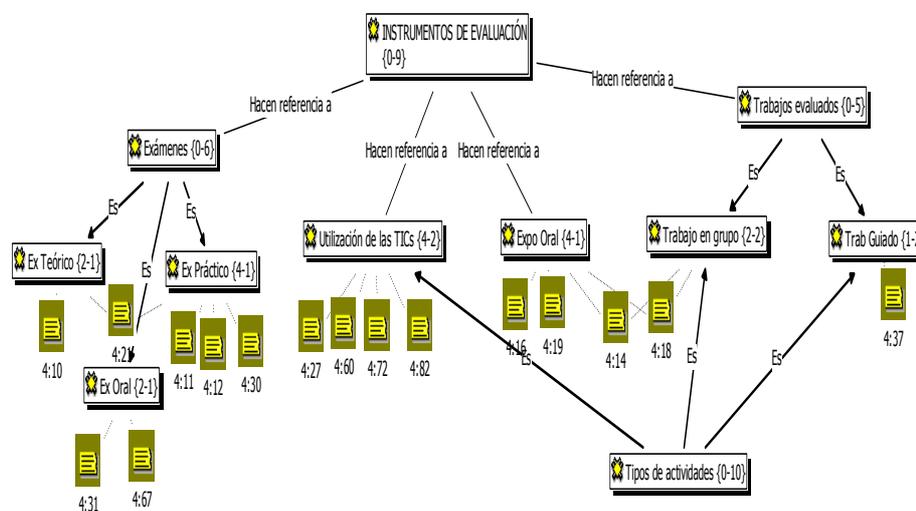


Figura 36. Caso E. Instrumentos de evaluación

#### 1.5.4.- Objetivo 4

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

La preocupación por el tipo de enseñanza también se pone de manifiesto cuando habla de la formación que deben recibir los profesores, ya que se centra en que deben aprender a emplear los

recursos multimedia y para ello se debe crear la necesidad de su utilización (29).

(29) Creando la necesidad ¿cómo? Vamos a ver por ejemplo, tus asignaturas si a ti te dicen oye mira a partir de ahora ehh lo que hables en clase es fantástico porque lo tienes que hacer pero esos chorizos de apuntes que les das así no olvídate esquemas aplicaciones videos animaciones ehhh interactividad para que ellos puedan moverse cuadernos de trabajo quiados y todo lo demás ehh con asistencia y deja de dar un churro así de apuntes (hace el gesto con los dedos de un taco de apuntes) y sobre eso luego meee evalúas y además me pones un trabajito que no (chasca la lengua diciendo que no) entonces llega un momento en que dices que ¿tengo que meter videos? ¿tengo que meter animaciones? ¿qué tengo que hacer un cuaderno de trabajo? ¿interactivo? Bufff ¿cómo se hace? ¿quién sabe hacerlo?

Respecto del EEES, desconfía de su implementación porque es necesario trabajar con grupos pequeños para que puedan llevarse a cabo sus propuestas (30).

También duda de si los profesores están dispuestos a dedicar tantas horas a la docencia como exigen los nuevos planteamientos, pues E tiene comprobado el elevado número de horas que le dedica y que esto es incompatible con otras tareas del profesor mejor valoradas en la universidad (31).

(30) (Refiriéndose al EEES) Pues a mí me parece perfectamente... MAL (me río) no el sistema de evaluación como tal, el sistema de evaluación que proponen básicamente es el que nosotros ya estamos desarrollando (ehhh) lo que es un trauma tanto para el profesor como para los alumnos es el sistema tanto de docencia como de trabajo que quieren implantar y yo te estoy hablando de mí que tengo 300 alumnos entonces implantar ese sistema con 300 alumnos es como muuuuuy difícil y que 300 alumnos diariamente te hagan cositas y tú las tengas que revisar y tengas que organizarlo va a ser como muy complicado, muy difícil ya lo es actualmente imagínate

(31) Sobre evaluación y sobre muchas cosas más [,,] hay que cambiar mucho el chip desde mi punto de vista ya no sólo evaluando sino exponiendo y dando clases no podemos coger y poner una transparencia llena de textos y leerla y así sucesivamente, no no, hay que aclarar ciertas cosas, darles trabajos para que los hagan que se lo empapen ehhh esos trabajos hay que comprobar que los han hecho o que han revisado eso que les hemos mandado y eso sólo hay una manera de hacerlo trabajando más nosotros comprobando, etc., etc. pero bueno y luego hay que utilizar distintos medios a los que se utilizan

*Yo soy docente fundamentalmente. Y es más mi investigación la poca que hago la enfoco a la docencia ehhh si eres buen docente y eres buen investigador y quieres vivir un poquito eso es imposible si quieres buen investigador o no vives o abandonas un poco la docencia, si quieres ser buen docente pues investigas lo justo no demasiado con lo cual la investigación es relativamente baja y vives poquito entonces ¿qué queremos hacer? ¿ser buen docente y vivir? Pues la investigación (chasca la lengua)... Yo creo que tiene que haber investigadores y tiene que haber docentes.*

Por último, al preguntarle cómo se siente, en general, con su sistema de enseñanza y evaluación, volvemos a encontrar respuestas cortas, pasando rápidamente a exponer lo que hace, como ocurría cuando hablamos sobre aspectos más teóricos. Parece que no se siente cómodo ni ante cuestiones conceptuales ni afectivas.

Así, comenta que con el sistema de enseñanza que utiliza en las asignaturas adaptadas, como tiene veinte alumnos, *ite lo pasas pipa!*, y se siente orgulloso de los trabajos que realizan sus alumnos: *Me siento bien sobre todo en las asignaturas nuevas es (ehhh) si alguna vez tienes la oportunidad de venir a verlo es fabuloso ver los resultados que son capaces de obtener los alumnos con un poquito de trabajo.*

En cuanto a la evaluación, no siente que implique gran responsabilidad, sólo *normal, la misma que a los demás*, pero más tarde dice: *Yo creo que yo no soy excesivamente exigente con lo cual estoy en mi mundo.* Se siente satisfecho con la evaluación que realiza y no hay ninguna mención a la búsqueda de justicia o de objetividad a la que sólo nombra una vez, al hablar de la facilidad para corregir los exámenes de las asignaturas tradicionales, como hemos visto. Pero al preguntarle directamente por qué había dicho que era *desagradable y dolorosa*, contesta que se refería no a la evaluación sino a la revisión de exámenes. Es en este aspecto donde expresa pasarlo realmente mal; muestra un criterio numérico inamovible que trata de explicar a sus alumnos. En general, podemos observar cómo **E** necesita que los criterios sean claros y precisos para poder llegar a una calificación. Quizá esta sea la razón por la que emplea las rúbricas en la evaluación de las asignaturas adaptadas y muestra más seguridad a lo largo de la entrevista.

(32) Las revisiones. Es doloroso. Bueno tienes el típico que viene a ver cómo ha hecho el examen en función de los resultados, es decir, les dejamos los resultados del examen y comparan con lo que han hecho. Y hay quien vienen lo miran y con las mismas hasta luego. Luego les hay queee ehhhh saben han tenido los problemas típicos se ha puesto nervioso patatín patatán yo esto sí que lo sabía hacer, sí ya pero (se encoje de hombros) no lo has hecho y es verdad en ese momento te lo demuestran que lo sabían no sé si porque en ese momento sí que se lo sabían y antes... claro no te puedes fiar y luego está el que tiene un cuatro y pico y ¡jo! buf un empujoncito y tal digo claro pero el baremo está en el 5 si queréis al año que viene le ponemos en el 4 entonces ponemos un examen acorde para salir un 4 y que eso sea la media de lo que queremos o un 1 tampoco hay no ningún problema

si es que los criterios están muy claritos mira de 5 para arriba aprobado de 5 para abajo suspenso y es que una décima no es una décima... es que son muchas décimas... ¡Fíjate! La teoría vale un 15%, la práctica la gorda la grande vale un 30% el trabajo vale un... 10% el Proyecto vale eh un 20%, las láminas guiadas valen el 20% tú sumas porcentajes y resulta que para sacar tres décimas resulta que hay que sacar muchos puntos en cada una de las partes

A modo de síntesis, exponemos el mapa sobre los sentimientos asociados a la evaluación de **E**:

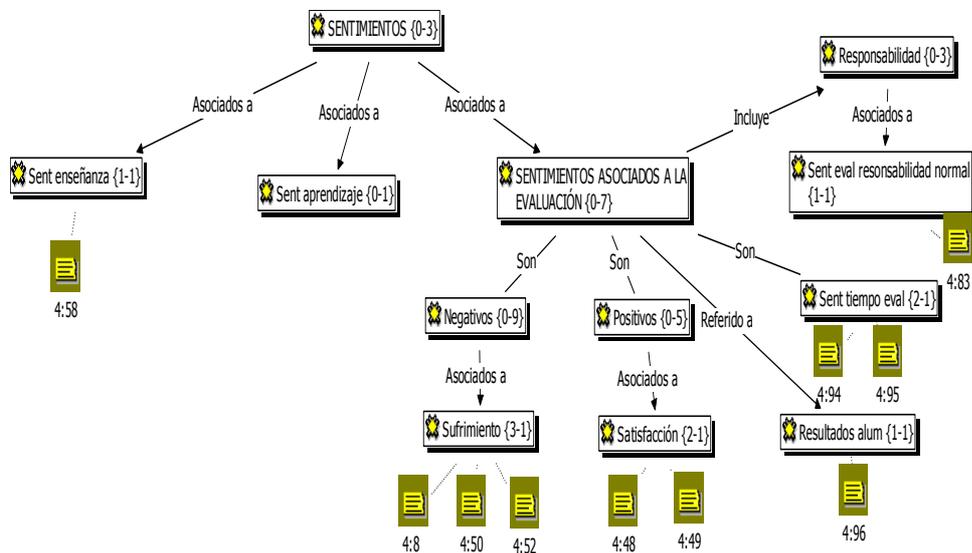


Figura 37. Caso E. Sentimientos asociados a la evaluación

## 1.6.- ANÁLISIS CASO F

Ficha de identificación del profesor						
Código	F					
Área de conocimiento	Derecho Procesal					
Años de experiencia docente universitaria	18					
Docencia 08 - 09	Titulación	Asig	Tipo	Curso	NºCr	NºAlum
	Licenciatura en Derecho	I.D.P	Tr	3º	6	30
	Licenciatura en Derecho	D.P. I	Tr	4º	6	30
	Licenciatura en Derecho	D.P. II	Tr	5º	6	30
Observaciones	Las tres asignaturas las considera una sola pues es el mismo tema: introducción, civil y penal					

Cuadro 26. Caso F. Ficha de identificación

### 1.6.1.- Objetivo 1

**Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar**

Para **F**, enseñar es *estar a disposición del alumno, facilitándole los medios para que logre adquirir los conocimientos que se ha propuesto* (1). Y aprender es *llegar a tener un conocimiento, algo que le parece más difícil de definir que enseñar* (2).

En cuanto a su concepción de la evaluación, expresa que no se tiene claro lo que es evaluar, considerando que se tiene una *idea subjetiva* y que, en ocasiones, *no se corresponde con lo que debiera*

ser. Para él, es ir recogiendo pruebas sobre lo que van aprendiendo, conociendo, sus alumnos a lo largo de la asignatura (3).

Opina que es una tarea compleja porque no ha habido una enseñanza directa sobre cómo se debe hacer. Para él lo más complicado es emplear diferentes instrumentos y encontrar los adecuados para evaluar las diferentes competencias que quiere valorar: *eso te obliga a trabajar y a pensar*. Por el contrario, considera que la elaboración de una prueba final es más sencilla porque la entiende como un complemento de lo que ha hecho anteriormente, aunque, como veremos, tiene mayor peso que los otros instrumentos que utiliza. Además considera que *siempre es una tarea imperfecta* (4), a la que concede más importancia que la que quisiera, por la presión que ejercen los alumnos, pues para ellos sí es relevante (5).

(1) *Pues facilitar medios ¿no?, facilitar al alumno para que por su cuenta con nuestra ayuda seaaa capaz de adquirir los conocimientos y de llegar a los objetivos que nos hemos propuesto... y en general estar a su disposición*

(2) *Pues... es difícil ¿no? [...] (ehhh)... (sonríe), pues conseguir saber algo, seguramente (sube los hombros como "no sé")... el medio a través del cual se alcanza puede ser variado... pero en definitiva es... tener un conocimiento. Alcanzar un conocimiento*

(3) *¿Para mí? [...] Pues ir recogiendo pruebas de lo que van aprendiendo, conociendo a lo largo de la asignatura...*

(4) *yo creo que entraña dificultad [,,] porque seguramente tampoco nos han enseñado, es algo que hemos aprendido por... ósmosis. Además es una tarea siempre imperfecta*

*pues yo creo que algo que tenía cierta dificultad es en buscar pruebas adecuadas que además resulten un poco variadas, heterogéneas, es decir, no contentarte con, por ejemplo solo cuestionarios... Cuestionarios que se van pasando sucesivamente, a mi me gusta que no se repitan las pruebas y conseguir, digamos que cada una ehhhh, ponga de manifiesto si se ha adquirido una competencia determinada, por ejemplo me gusta que algo sea escrito de desarrollo, que algo sea una exposición oral, que algo sea eh, eh, en plan recepción y también cuestionario... esa es una tarea que te obliga también a ti a trabajar y a pensar*

*lo más fácil, pues a lo mejor es eh, eh pues poner la prueba final, yo creo, porque ahí lo que buscas es digamos complementar esto, ya, como ya tienes un camino andado pues es solamente buscar lo que te queda, y ya está, seguramente sea lo más fácil.*

(5) *Personalmente me gustaría no darle demasiada importancia pero... como los alumnos pues... te presionan. La presión de los alumnos obliga a darle la relevancia que a veces no quieres darle*

La representación gráfica resultante de las tres concepciones es la siguiente:

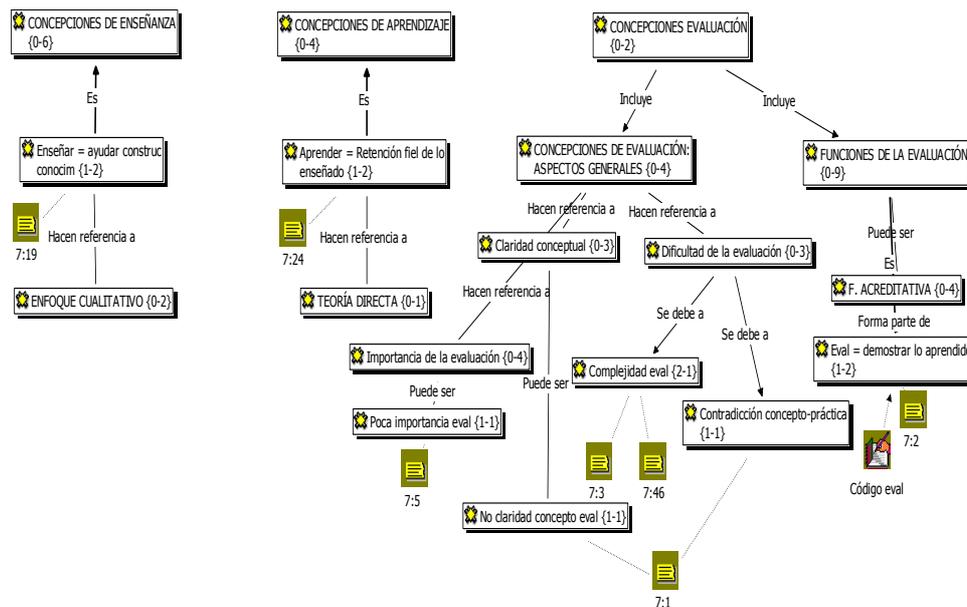


Figura 38. Caso F. Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación

### 1.6.2.- Objetivo 2

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

F, ante las preguntas sobre la planificación de las asignaturas, nos comenta que, más que una planificación, es una revisión de lo que ya ha realizado en años anteriores, por lo que no ofrece una descripción detallada de lo que hace a la hora de seleccionar los objetivos y actividades de aprendizaje y de la evaluación.

Sobre la planificación de los objetivos comenta que *están bastante consolidados* por ser asignaturas tradicionales; es decir, no

hay una selección sino sólo una adaptación debida al cambio de planes de estudio, refiriéndose a los actuales, no al EEES, pues en la Licenciatura en Derecho se realizó el cambio en el año 2003. Según **F**, esta adaptación ha supuesto un descenso de los contenidos: *Si antes éramos capaces de impartir por ejemplo 90 lecciones pues ahora nos hemos quedado en 50 - 60. Ese ha sido el principal efecto* (6).

Respecto de las actividades que realiza, hace referencia a clases magistrales, trabajos individuales y, alguna vez, grupales. **F** siempre está revisando las asignaturas, basando esta revisión en la búsqueda de materiales que *aporten más, que tengan más valor*, que los que ha utilizado en años anteriores, pues no hay un replanteamiento ni de los objetivos ni de las actividades de aprendizaje (7).

Define la evaluación que realiza como evaluación continua en las tres asignaturas y no se ha planteado modificarla desde que implantó este sistema.

Considera que, al revisar la planificación de las asignaturas, no sigue la secuencia objetivos-actividades-evaluación, sino que, en las propias guías de las materias, va apuntando lo que quiere modificar o incluir, si ha encontrado algún material interesante (8).

Es difícil conocer si existe coherencia en la planificación ya que disponemos de escasa información en la que basarnos para poder establecer esta categoría. Sólo expone un ejemplo del que podemos extraer que el objetivo está basado en un contenido conceptual (*conocer el proceso de amparo constitucional*), la actividad de aprendizaje se fundamenta en el trabajo individual (*exigía un trabajo no ceñido exclusivamente al artículo*) y la evaluación es a través de una exposición oral (*ahí he percibido si efectivamente lo sabían o no*).

Tanto la metodología de enseñanza como la evaluación que realiza actualmente es diferente a como era hasta hace poco tiempo. Estos cambios se deben a que ahora imparte las asignaturas solo ya que, anteriormente, compartía docencia con profesores asociados y esto le dificultaba poder implantar sus propias iniciativas (9).

(6) Están bastante consolidados al tratarse de disciplinas que gozan de una tradición ya. Entonces últimamente lo que ha habido que hacer es adecuar esos objetivos a... los nuevos planes de estudio los cuales como sabemos funciona el sistema de créditos... y el efecto principal que se ha producido ha sido rebajar contenidos. Si antes éramos capaces de impartir por ejemplo 90 lecciones pues ahora nos hemos quedado en 50 - 60. Ese ha sido el principal efecto

(7) Quizás seleccionar materiales porqueeee (ehhhh) siempre buscas cosas nuevas y que APORTEN un valor añadido a ya lo que has trabajado en años anteriores en cursos anteriores con lo cual siempre estás en un proceso de revisión digamos

(8) No, yo creo que no la sigo... Normalmente siempre parto de la experiencia del año anterior [,] y en la propia guía de la asignatura ya he ido haciendo las correspondientes anotaciones de cara a lo que quiero variar. También por ejemplo si percibo que un epígrafe pues (ehhh) se encuentra situado en un lugar inadecuado, pues lo vario, si he encontrado por ejemplo nuevos materiales bibliografía, una página Web, etc. pues lo incluyo. Ese es un poco el sistema con el que actúo, procedo, pero... seguramente no me adecue a esa secuencia

(9) El objetivo era conocer el proceso de amparo constitucional. Que se ha reformado recientemente la regulación del mismo entonces para no contársela yo les di (ehh) dos artículos doctrinales que se referían a esa lección que ellos han dispuesto de los mismos durante 10 días aproximadamente y (ehhh) para demostrar que han adquirido el conocimiento sobre el proceso de amparo han hecho una exposición en clase durante dos días también, dos clases y ahí he percibido si efectivamente lo sabían o no... que no solamente era estudiarse el artículo claro luego había que irse a la regulación y saber exactamente cuáles son las bases del procedimientooo, quiénes se encuentran legitimadooooo, cuál es la resolución que se adopta por ejemplo la constitucional, etc. O sea, exigía un trabajo no ceñido exclusivamente al artículo.

(10) entonces una vez que pasé a dar asignaturas yo solo, pues claro te planteas cosas distintas (claro) que no necesitan consenso (claro, claro) y eso te facilita las cosas porque puedes actuar por propia iniciativa

A continuación exponemos el mapa obtenido de ambas planificaciones:

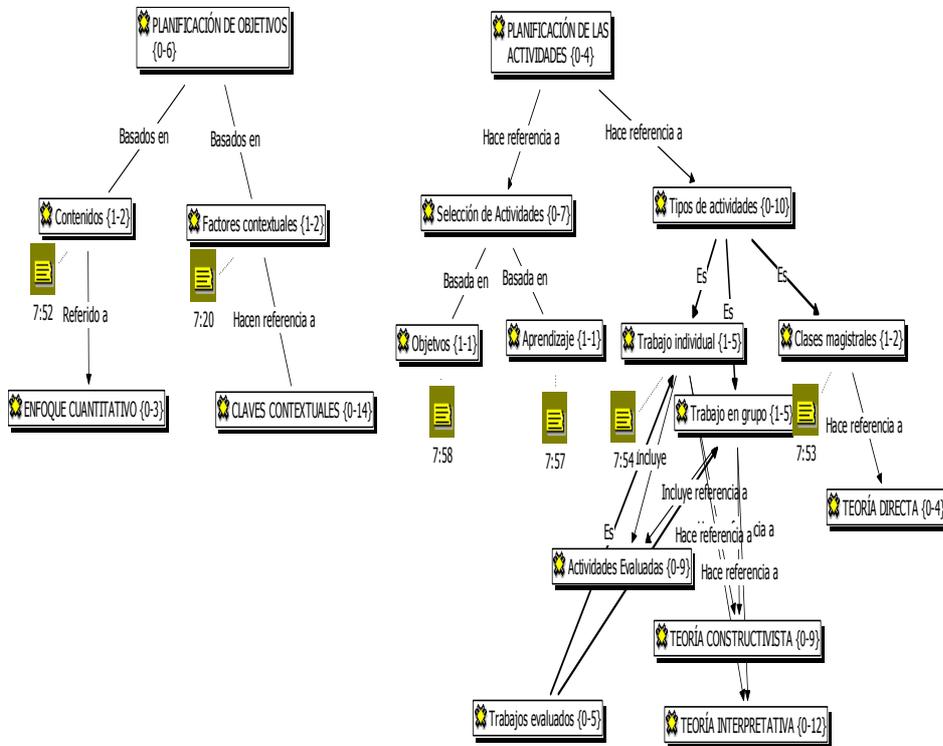


Figura 39. Caso F. Planificación de objetivos y actividades

### 1.6.3.- Objetivo 3

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

La representación de la visión general del procedimiento de evaluación que **F** manifiesta es la siguiente:

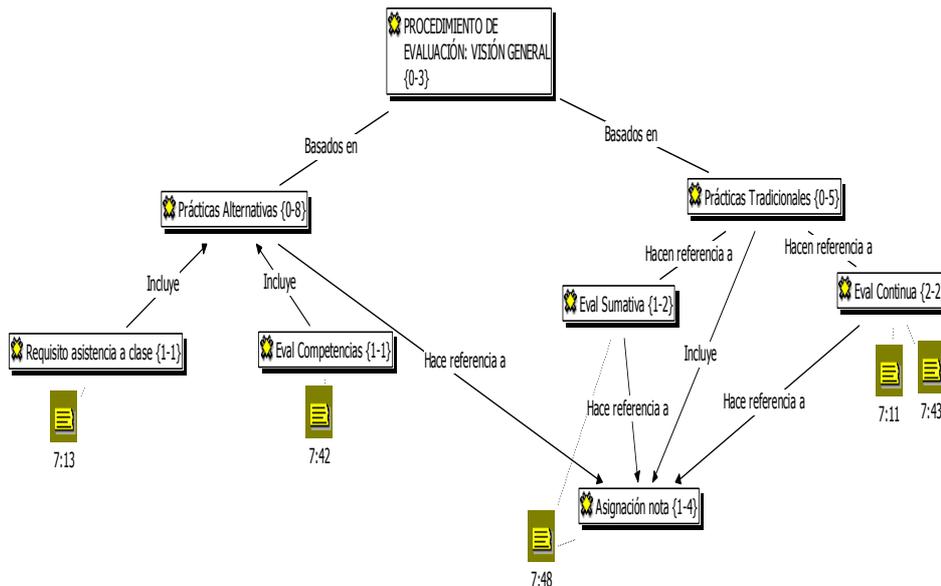


Figura 40. Visión general del procedimiento de evaluación

Expone que realiza una evaluación continua a través de las valoraciones de cuatro o cinco pruebas que hacen los alumnos a lo largo de la asignatura. La nota la obtiene realizando la media que se deriva de esas puntuaciones, pero elimina la más baja y el resultado es el 40% de la calificación total. El 60% restante es la nota obtenida en el examen oral final. Este procedimiento de evaluación sólo pueden seguirlo los alumnos que asisten a clase, por lo que aquellos que no cumplen este requisito, obtienen el 100% de la calificación en el examen.

Intenta que sean variados los instrumentos que utiliza para la evaluación continua y que midan la competencia que está buscando desarrollar. Así, emplea una prueba tipo test, una prueba de redacción de un escrito, un cuestionario y un trabajo individual en el que analizan artículos de uno de los temas tratados, cuya evaluación, como hemos visto, se realiza a través de la exposición oral de dicho trabajo. Como podemos observar, son trabajos *mayoritariamente*

*individuales, pero siempre incluyo alguno en grupo, pero no especifica más (11).*

*(11) Es una evaluación continua. Pueees (ehhh) últimamente me he decantado por la evaluación continua. De tal manera que durante el desarrollo de la docencia (ehh) llevo a cabo como 4 ó 5 pruebas y esto supone el 40% de la calificación final. El 60% restante es un examen una prueba de carácter oral. Las pruebas son diferentes, una de tipo test, otra de redacción de un escrito... Así. Luego hago la media de las puntuaciones y elimino la más baja (se gira hacia el ordenador y me enseña la lista de puntuaciones). Mira ¿ves? Aquí están las puntuaciones, las del asterisco son las que se eliminan. Creo que así es más... está mejor (lo cierra y se gira sonriendo). ¿Este sistema lo empleas para todos los alumnos matriculados? No, sólo para los que van a clase, es necesaria la asistencia a clase. Los que no pueden ir el 100% de la nota es el examen oral*

A cada prueba de la evaluación continua la fijo a priori un determinado (peso) porcentaje peso de la nota y bueno pues es un sumatorio y ya está.

Al preguntarle directamente por lo que trata de evaluar, la respuesta es general, no estableciendo la relación entre cada prueba y los aspectos evaluados: *Pues cada uno de los (ehhh)... de las competencias que previamente he fijado, tales como pues redacción de escritoos (ehhhh) comunicación oraaaal... (ehhh) conocimiento de las instituciones básicaaas, etc.*

Considera el examen final oral, como hemos comentado anteriormente, como un complemento de la evaluación continua, por lo que resulta sorprendente que tenga mayor peso en la calificación final; lo considera fácil de superar si consiguen *templar los nervios y acertar un poco en las contestaciones*. Tampoco hace referencia a lo que evalúa mediante este instrumento.

Respecto a los criterios de evaluación que utiliza, este ha sido el mapa resultante:

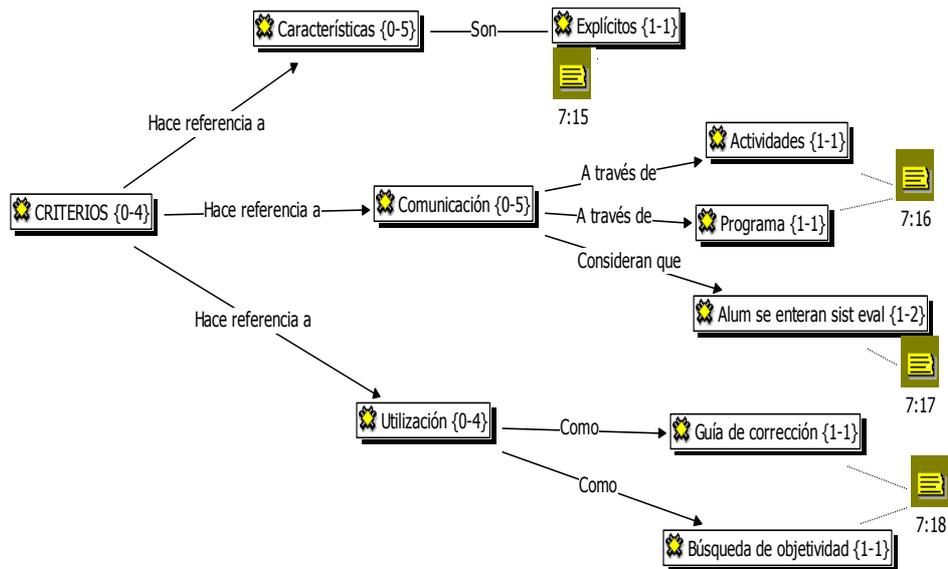


Figura 41. Caso F. Criterios de evaluación

Considera que, aunque es difícil establecerlos, son claros y deben ser conocidos por los alumnos, por lo que están especificados en las guías de las asignaturas y se los explica en clase para que *les conozcan bien y sepan lo que tienen que hacer* (12). Opina que los alumnos llegan a comprenderlos porque tienen mucho interés en conocerlos y porque los van *percibiendo* a lo largo de la evaluación continua. Este interés, en ocasiones, le incomoda, pues considera que, por una parte, le quita tiempo de docencia y, por otra, pone en evidencia la disparidad de intereses que hay entre profesores y alumnos: los primeros quieren que sus alumnos aprendan, mientras que, para los alumnos su prioridad es aprobar, lo que provoca que dedique más tiempo del que quisiera a informar a sus alumnos sobre su progreso (13 y 14). Esto nos hace pensar que no considera relevante el feedback que da a sus alumnos para favorecer su aprendizaje pero, curiosamente, al mismo tiempo opina que los criterios de evaluación son importantes como guía de corrección para

los profesores y para los alumnos como guía en la realización de las actividades que les propone.

- (12) Pues están en el programa o vamos en la guía de la asignatura y se los explico muy bien en clase
- Yo creo que sí yyyyyy previamente ya han sido indicados a los alumnos para que ellos también pues... les conozcan bien, saben lo que tienen que hacer.
- iHombre! En algo nos tenemos que basar. Es difícil peroooo si comparas lo que hacen unos alumnos y otros alumnos te das cuenta deeee las diferencias y por eso unos tienen más nota que otros
- (13) Yo creo que sí porque es a lo prestan por supuesto mayor atención yyyy lo tienen claro porque además después lo perciben en la evaluación continua a lo largo de la asignatura... ellos/vamos son conscientes de lo que están/de lo que se están jugando
- (14) a mí me gustaría dedicar las horas que tengo de docencia a dar clase (ah, ah), y muchas veces el interés que muestran en la evaluación continua pues obliga a hacer referencias a los trabajos que se han hecho etc. al margen de las propias que yo doy, o sea, ellos demandan todavía... más información y en ocasiones pues claro hay que atender esas solicitudes (claro). A mí no me gustaría centrarme tanto en la evaluación porque pienso que es tan importante pues conocer cosas y aprender y tal y sin embargo ellos eso lo buscan mucho y están muy interesados siempre, en cómo voy, en por qué, esto qué pasa, no sé qué, cómo había que hacer esto... es como que todavía seguimos con objetivos diferentes, el profesor que aprendan, el alumno aprobar... eso es, bueno ese es su objetivo prioritario, prácticamente único (nos reímos) o sea da igual aprobar idigo aprender! que yo lo que quiero es aprobar

Las razones por las que utiliza este procedimiento de evaluación son: porque considera que refleja mejor el aprendizaje de sus alumnos y porque ya no comparte la docencia, pues antes no podía llevarlo a cabo ya que los compañeros no habrían estado dispuestos a asumirlo por el aumento de trabajo que supone (15 y 16).

- (15) una evaluación continua que me parece que es lo que digamos refleja el día a día de una forma pues más exacta y aún entendiendo que eso puede ser también imperfecto
- (16) Pues yo siempre he compartido las asignaturas con asociados, que tienen un perfil distinto, y que esto lo ven como una segunda ocupación y no están tan involucrados y yo creo que si se hubiera planteado en su momento, que yo creo que ni siquiera se planteó, hacer una evaluación continua, pues no hubieran estado dispuestos, porque eso implica más trabajo, trabajo de corrección, trabajo de preparación, etc.

Hasta llegar a este procedimiento de evaluación ha realizado varios cambios a lo largo de su experiencia docente. Expresa que siempre ha buscado una *manera más perfecta de evaluar*, un sistema que le de más información sobre el aprendizaje de sus alumnos (*mayores indicios*) y por eso pasó de un examen final de preguntas teóricas a otro tipo de examen teórico-práctico y ahora a la evaluación continua (17). En este recorrido comenta que ha sido decisivo un curso de formación que recibió en el que se trabajó este tipo de evaluación y por ello ha llegado a implantarlo (18).

(17) *buscando esta manera más perfecta de evaluar (ehhh) he pasado de sistemas más sencillos a más complejos y últimamente pues a una evaluación continua de los aprendizajes*

*he ido cambiando de método intentando buscar algo que me dé los mayores indicios y así partiendo en origen solamente de un examen al final, bien del curso o bien del cuatrimestre, de preguntas teóricas que me parece que da pocos indicios, pues pasé por después un examen teórico-práctico y finalmente por una evaluación continua*

(18) *el hecho de que yo puse la evaluac/el sistema de evaluación continua tras un curso de formación del Instituto, propuesto por la facultad que trajimos, traje yo, porque yo estoy en el equipo (se ríe) a una profesora de la Oberta de Cataluña que como sabes ellos son una universidad a distancia y entonces la evaluación pues es muy relevante porque no la hacen por los sistemas tradicionales entonces nos/estaba muy puesta en evaluación en derecho jurídico, y ella fue la que encaminó, bueno me encaminó a mí y a otros tantos que asistimos al curso. O sea que la formación fue un paso decisivo.*

En cuanto a los resultados que obtienen los alumnos, considera que *el porcentaje de aprobados no ha variado*, aprobando un 50 - 60% en cada convocatoria. Es decir, la utilización de la evaluación continua parece no afectar al número de alumnos que superan las asignaturas. Este hecho puede chocar con su forma de entender los factores que facilitan aprobar, pues hace hincapié en que con la asistencia a clase y la implicación o trabajo de los alumnos, mediante el seguimiento de la evaluación continua, tienen superada la asignatura. Curiosamente, considera el examen final como un medio para alcanzar notas altas (19).

**F** piensa que, aunque hay diferencias en cuanto a las habilidades que tienen sus alumnos, lo que verdaderamente influye en las calificaciones es el esfuerzo que realizan (20). En este sentido, manifiesta que donde ha observado un cambio es en el número de

notas altas: éstas han descendido, lo que justifica argumentando que ahora hay más *alumnos estándar* y que el esfuerzo no es constante (21).

Habitualmente, los resultados que obtienen sus alumnos coinciden con los que él espera, pues desde el principio ve el grado de interés e implicación que manifiestan (22). Al emplear principalmente pruebas individuales (todas menos una) no se lleva sorpresas, aunque menciona que se ha encontrado con situaciones en las que, en el trabajo en grupo, los resultados que obtienen no se corresponden con sus expectativas, *tanto para bien como para mal*, pues hay alumnos que mejoran y otros *muy cualificados* bajan su rendimiento.

(19) Una parte esencial es asistir a clase... y con eso tienen me atrevo a decir el 50% o más [,,] y luego un pequeño esfuerzo personal que pasa por (ehh) seguir la evaluación continua... que además no es demasiado exigente y prácticamente con eso tendrían superada la asignatura. Si además quieren obtener una calificación superior al aprobado pues... conseguir templar los nervios en el examen oral y acertar un poco en las contestaciones

(20) Yo creo que en el caso de derecho [,,] depende mucho de la actitud no de laaaaa APTITUD, de la actitud. Yo creo que todos son capaces sobradamente de superar las asignaturas inclusive con nota al fin y al cabo en buena medida eeeeeel éxito depende del esfuerzo en tanto en cuanto hay menor cantidad de esfuerzo pues peor son los resultados. Y yo creo que esencialmente depende de eso, esencialmente. Desde luego hay gente que tiene más habilidad, pero bueno eso es lógico también

(21) Pues (ehhh) siempre hay en los grupos un número muy reducido de alumnos destacados. (Ehhh) que podríamos cifrar en un 10%, no más y luego uuuun gran porcentaje de alumnos pues [,,] estándar digamos (se ríe) y entre esos al final del éxito o el fracaso depende del trabajo. De lo que se impliquen. Sí. De lo que se impliquen

Antes había mejores alumnos/ o sea, un número mayor de mejores alumnos. Ahora hay más alumnos estándar y menos alumnos destacados Entonces podríamos decir que antes había más número alumnos que superaban la asignatura o que sacaban mayores notas. Eso es. No es tanto el número que supera la asignatura sino... Mira el porcentaje de aprobados yo creo que seguramen/ no ha variado yo creo que está en cada convocatoria en un 50 - 60% de aprobados. Pero ha descendido el número de buena notas Hay veces que al emplear una evaluación continua al utilizar más medidas puede que sea más difícil sacar buenas notas, si te la juegas todo a un examen si te sale excelente pues... Puede ser. Es uno de los factores que se están estudiando. Hombre también en evaluación continua (ehh) te encuentras con sorpresas que alumnos en una prueba sacan un 10 y en la siguiente sacan un 5 es decir que no son continuos en el esfuerzo

(22) Yo creo que normalmente no (ah, ah) normalmente desde el principio, digamos, se manifiesta digamos cuál es el grado de interés y cual

va a ser aproximadamente el resultado, eh, eh, lo que he observado es que al hacer evaluación continua no se obtienen grandes notas, grandes calificaciones, pero hay un índice muy alto de aprobados porque cuando más o menos, sigues con normalidad la evaluación, enseguida eh se aprecia que vas a superar la asignatura, pero es difícil superar la barrera del ocho, por ejemplo, porque eso te obliga estar en cada prueba al 100%

Vemos la representación gráfica de los resultados:

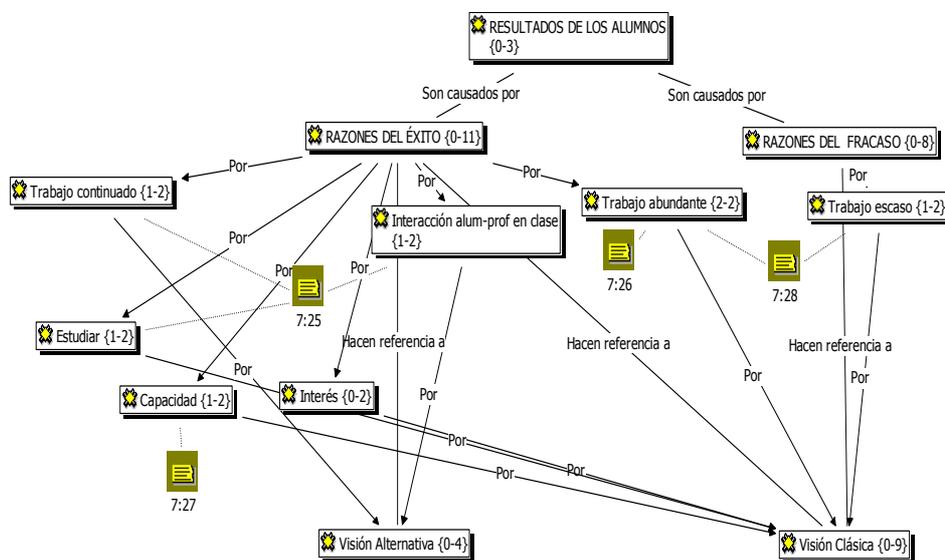


Figura 42. Caso F. Resultados de los alumnos

Aunque a **F** parece que lo que más le preocupa es esta dificultad para obtener notas altas a través de la evaluación continua, también reconoce que hay pruebas más difíciles de valorar por ser más subjetivas, por lo que el error en la evaluación puede aumentar, como sucede en las exposiciones orales, pero parece no conceder mucha importancia a este hecho (23). También puede ser revelador que no relacione esta subjetividad con el examen oral, quizá porque las respuestas sean más concretas, ya que, como hemos visto, expresa que es cuestión de que *acierten* en las mismas.

Considera que este procedimiento basado en la evaluación continua, no es utilizado por la mayoría de los profesores porque

implica mucho más trabajo, dedicando a la evaluación un número *excesivo* de horas (calcula que aproximadamente 50 en una asignatura cuatrimestral), por lo que él ha podido hacerlo cuando no *implicaba cargar* a otros profesores, como ya hemos comentado (cita 16). Además, opina que existen resistencias al cambio por parte de los profesores porque somos *un colectivo algo conservador* y *cualquier cambio produce el lógico respeto* sobre todo cuando no se conocen los resultados (24).

(23) *Después dependiendo de la prueba pues hay unas que son más fáciles de valorar que otras, eh, quiero decir más subjetivas hay también hay un cierto margen de error de cada profesor para evaluar, porque claro una exposición oral pues es más subjetivo valorarlo que un test de respuestas x digamos.*

(25) *Sí porque somos un colectivo algo conservador (sonríe) y entonces cualquier cambio (ehh) inclusive en materia de evaluación pues... cualquier cambio produce el lógico respeto. Sobre todo en cuanto a los resultados que puedas obtener.*

Exponemos el mapa resultante de las limitaciones que encuentra en su procedimiento de evaluación:

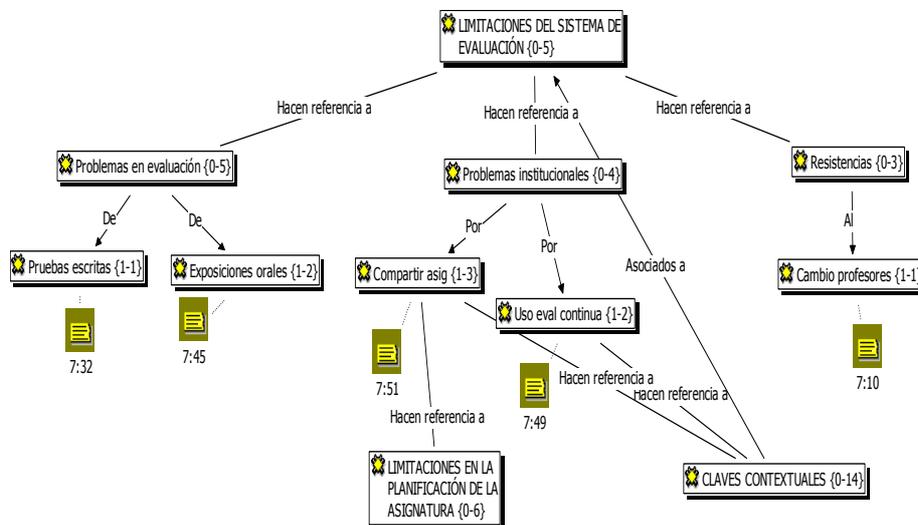


Figura 43. Caso F. Limitaciones del sistema de evaluación

#### 1.6.4.- Objetivo 4

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello**

En primer lugar, queremos señalar que **F** no describe de forma espontánea ningún sentimiento provocado por su docencia. Sólo ante preguntas directas manifiesta lo que siente. Así, responde que para él la evaluación *no es una GRAN responsabilidad, pero sí que es una responsabilidad de cara al propio receptor de la evaluación que es el alumno*. Interpretar esta respuesta es difícil, pero teniendo en cuenta lo que manifiesta a lo largo de la entrevista, podemos deducir que quizá para F, el alumno es el responsable de la nota que obtiene, dejando en un segundo plano la influencia del tipo de docencia y evaluación que realiza el profesor.

Ante la pregunta sobre cómo se siente a nivel personal y profesional con el procedimiento de evaluación que realiza, señala que no entiende la separación entre ambos aspectos, personal y profesional, y manifiesta sentirse satisfecho con la utilización de la evaluación continua por considerarla más objetiva al recoger *más indicios* del trabajo que realizan sus alumnos (26). También expone que lo que más le agrada es ver cómo van evolucionando sus alumnos a lo largo de las pruebas y lo que más le incomoda es que exige mucho más trabajo y siente que la evaluación le quita tiempo tanto para la docencia como para el resto de obligaciones que tienen que realizar los profesores (27 y 28).

(26) *estoy más satisfecho con el sistema actual que con el anterior. Algo más satisfecho con la evaluación continua. (Ehhhhhhh) [...] porque yo creo que mide mejor, mide mejor a lo largo del tiempo si el alumno.... (Ehhh) sigue la asignatura que antes que como tú comentabas era un esfuerzo ÚNICO y muy inmediato, la prueba final. Yyy lo que no sé es cómo se puede distinguir entre el plano profesional del personal (ummm) porque puedes estar contento con el sistema pero sentirte fatal porque no obtienes los resultados que quieres... puede ocurrir... Ya. Bueno pues me siento relativamente satisfactorio (se ríe) tanto en el plano personal como en el profesional*

(27) Lo que más me gusta es observar que el alumno va mejorando a lo largo de la pruebas [,] lo que más me incomoda es que me exige más trabajo, bastante más trabajo y como sabemos que tenemos muchas obligaciones aparte de la evaluación pues te resta de... te resta tiempo para hacer otras cosas

(28) Bueno yo creo queeee no he pasado deeee de pensar en un sistema distinto al que estoy empleando ahora, no he alcanzado una fase superior diríamos (sonríe). Claro si me preguntas por las óptimas condiciones para hacer la evaluación, pues básicamente serían (ehhh) condiciones de tiempo... Sí yo pudiera estar con mis alumnos mucho más tiempo del que estoy y dedicar aaa la evaluación tanto para la preparación de materiales como a la corrección, etc. más tiempo sería fantástico (sonríe). Sería lo que más te... O sea ahora lo que tengo son dificultades de tiempo

Sobre el EEES opina que en teoría está bien propuesto, pero desconfía de su implementación por la dificultad de adaptación del profesorado a los nuevos sistemas, por lo que cree que, para que tenga éxito sería necesario un cambio generacional que llegará cuando los profesores, desde el inicio de su experiencia docente, utilicen las propuestas del EEES (29).

(29) Bueno yo lo que creo es que hay que esperar a ver cómo funciona. Las premisas son buenas. En teoría está bien propuesto, pero (ehhh) nos falta la experiencia y además (ehhh) se va a encontrar con un colectivo acostumbrado a unos sistemas MUY DISTINTOS (se ríe) con lo cual a lo mejor para que finalmente tenga éxito lo que va a hacer falta es que cambie la generación de los profesores, que haya una nueva generación de profesores que ya hayan empezado a impartir docencia de acuerdo con este sistema. Es decir, yo a corto plazo... no preveo un éxito (se ríe) precisamente de los nuevos sistemas de evaluación y me parece que a la gente le va a costar mucho adaptarse

Por último, en cuanto a la formación del profesorado, comenta que es necesaria, pero basada en cursos específicos (buenas prácticas) sobre las materias que se imparten, pues los cursos generales dan ideas pero luego es difícil llevarlas a la práctica (30).

(30) Yo creo queeeeeee ambas acciones formativas serían buenas y seguramente de forma cronológica primero las más generales y después las más específicas. Pero sí que es cierto que tienen que ser aaadecuadas adaptadas a las materias que yo imparto porque a veces yo me he encontrado con (ehhh) evaluaciones/con acciones formativas en evaluación pues... impartidas por vosotros (se ríe) que están muy bien pues para saber

*(ehhh) digamos el pensamientooooo básico, la idea, pero después te cuesta llevarlo tú a la práctica, sin embargo si te encuentras con un compañero de derecho que ya ha experimentado con eso pues es mucho más factible.*

A modo de síntesis presentamos los mapas obtenidos de los aspectos analizados:

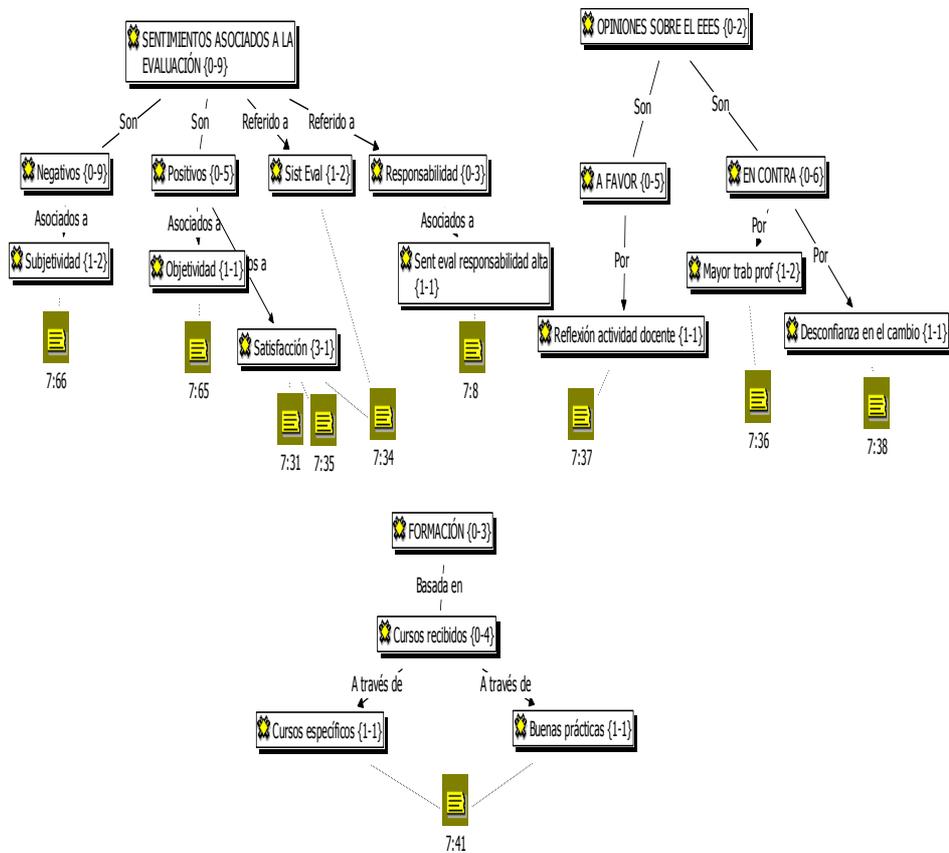


Figura 44. Caso F. Sentimientos, EEES y formación del profesorado

## **2.- SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: RECONSTRUYENDO A NUESTROS PROTAGONISTAS**

### **2.1.- Caso A:**

#### **Crecer como docente integrada en un grupo de expertos**

En el entorno universitario, tan proclive hoy a promover la dispersión, algunas personas multiplican sus compromisos sin que esto les altere, ni les impida alcanzar un elevado rendimiento. **A** es un buen ejemplo de ese tipo de profesional.

Antes de que los vientos del cambio en la docencia llegaran a la universidad, se implicó en la mejora de la enseñanza de las ciencias en coordinación con expertos nacionales y de otros países. Este esfuerzo le ha proporcionado múltiples satisfacciones a la vez que, como suele suceder, ha incrementado y hecho más diversa su carga de trabajo.

Hoy valora de forma muy positiva haber encontrado a otros docentes dedicados a mejorar la enseñanza de las ciencias y haber formado con ellos comunidades comprometidas en proyectos de investigación y formación. Esto le ayuda a superar las limitaciones de una universidad pequeña y la integración en unos estudios en los que, tradicionalmente, ha primado el valor de la investigación sobre el de la docencia.

Vive una experiencia docente contradictoria: cuando no se ve obligada a coordinarse con otros docentes, su práctica es innovadora y satisfactoria, mientras que, cuando comparte la docencia con profesores más convencionales, siente y vive los problemas que se derivan del modelo que aplican.

Los años de experiencia en docencia y en innovación le impulsan a continuar en esa línea de trabajo y a revisar críticamente su práctica cotidiana. Valora mucho lo que puede aportar al alumnado, siente un legítimo orgullo cuando observa el efecto de su trabajo sobre el aprendizaje de sus alumnos y se preocupa por mantener unas relaciones cercanas con ellos.

### **2.1.1.- Compartir la docencia no equivale a coordinarse**

Como decíamos, conoce bien los fundamentos teóricos y las propuestas de actuación más innovadoras en la enseñanza de las ciencias e intenta que su docencia se ajuste a ellas. Sin embargo, algunas circunstancias contextuales limitan, en ocasiones, la posibilidad de aplicar los nuevos enfoques. Así, una larga etapa de baja matrícula, en unos estudios con larga tradición experimental, pero no necesariamente innovadores en docencia, ha obligado a compartir asignaturas a varios profesores. En estas condiciones, se ve obligada a seguir unas pautas de actuación alejadas de su modelo personal de docencia.

Ese modelo se caracteriza por conceder mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza, ya que considera que una *"buena enseñanza no garantiza el aprendizaje"*. Ve necesario asumir este hecho, aunque resulte difícil para un docente, porque entiende el aprendizaje como *"un proceso personal al que sólo se puede acceder mediante la actividad"*. Por ello, para A, la labor del profesor consiste en proporcionar a los alumnos actividades de aprendizaje y acompañarles en su realización con el fin de darles las ayudas necesarias para conseguir que aprendan.

Cuando se encarga de forma independiente de una asignatura, intenta ajustar su actuación a estas premisas, con un grado de satisfacción y unos resultados que valora como notables. En estas asignaturas, intenta conseguir que los alumnos trabajen, porque cree que sólo conseguirán aprender si participan en las actividades prácticas que les propone. Consigue establecer un buen clima que facilita la participación de los alumnos y les guía implicándose en su trabajo como un miembro más: *"trabajamos en grupos de dos o de tres (...) entonces trabajamos los temas por grupos, yo trabajo con*

*cada grupo y les oriento los temas y luego los exponemos en clase y hacemos discusión de los temas”.*

Cuando ha tenido que seguir un planteamiento más convencional, ha intentado, en alguna ocasión, incluir en su metodología la utilización de mapas conceptuales en las clases teóricas, buscando incrementar la implicación y el debate en los alumnos, pero la experiencia no ha sido satisfactoria pues éstos rechazan ese tipo de enseñanza y se decantan por el modelo más conocido y convencional: *“Los alumnos me dijeron que menos cuadritos y más problemas en la pizarra”.*

Le preocupa especialmente que, a los alumnos, los aprendizajes les sean de utilidad en la vida real: *“acercarles un poquito más que lo que están aprendiendo les sirve para algo ¿no? porque sino... pues cuéntame la película, examíname y apruébame que luego yo tengo otra realidad diferente”* y entiende que esto no se consigue bien con algunas de las prácticas consagradas en los títulos de ciencias, que suelen ser estereotipadas, con guiones cerrados y soluciones únicas. Por eso, cada vez elabora más prácticas con apoyo en las TICs, simulaciones, porque considera que pueden ser una herramienta de aprendizaje más interactiva, sin los riesgos que conllevaría su desarrollo real.

En todas las asignaturas, cuando trabaja de forma directa con los alumnos, les proporciona un feedback formativo, apoyado en su concepción de la enseñanza como acompañamiento en las actividades que realizan; cree que sólo observando cómo trabajan, se pueden ver las dificultades que tienen y lo que necesitan para poder orientarles.

### **2.1.2.- La evaluación destapa contradicciones**

**A** describe con claridad lo que vive respecto de la evaluación de los aprendizajes: *“yo creo que en mi cabeza me funciona una dicotomía muy grande que es lo que por un lado pienso y creo y lo que por otro lado hago en la práctica con el sistema actual”.*

Opina que la evaluación debiera ser una forma de *“poder tener algunos indicadores de cómo un proceso de aprendizaje de un alumno va siendo posible a través de una enseñanza de una asignatura”*, pero considera que el procedimiento de evaluación que utiliza en las asignaturas compartidas, se aleja de esta idea. Ese

procedimiento se basa en la realización de un examen teórico-práctico, cuyo peso respecto de la nota final es el 80%, y en la valoración de las prácticas de laboratorio (20%). Con todo, sus convicciones le llevan a no valorar sólo los resultados, sino también el proceso de aprendizaje; para ello establece, como único criterio de corrección de los exámenes que los alumnos conocen previamente, que no quiere *"exámenes con música, pero sin letra"*, por lo que deben explicar el razonamiento que les ha llevado a utilizar una determinada fórmula o el camino seguido en la resolución de un problema; es entonces cuando valora más *la letra* que la exactitud del resultado.

En las prácticas de laboratorio, un elemento que incluye en su valoración es la implicación de los alumnos que llega a conocer a través de la observación. Sin embargo, teme que sus juicios en este aspecto sean demasiado subjetivos, por lo que apoya la calificación final de esta parte de las asignaturas, en una memoria de prácticas convencional.

En la materia que imparte de forma independiente, su experiencia y sus convicciones le llevan a ser coherente al evaluar, empleando pruebas similares a las tareas de aprendizaje. Como ocurre en el procedimiento anterior, considera que puede existir subjetividad en sus observaciones del trabajo de los alumnos en el aula y en el laboratorio. Como ve difícil valorar cuánto aporta y aprende cada miembro del grupo, les pide una monografía, que se realiza individualmente, para valorar ese aspecto: *"ellos también se ven cómo trabajan, gente que había estado en un mismo grupo, quién ha aportado más quién ha aportado menos, ahí hay una parte un poco subjetiva por eso les hago ehh la monografía personal donde ahí cada uno se diferencia más en cómo lo ha trabajado"*.

Como aspecto más novedoso, emplea la evaluación – calificación compartida, *"al final con cada uno de ellos les digo la puntuación que tienen en cada una de las partes, los trabajos de clase, la monografía y el laboratorio, y dialogo con ellos si están de acuerdo con la nota que les he puesto o no"*; valora positivamente esta actuación, pero no parece darle demasiada importancia. Es posible que no vea la aportación al aprendizaje que puede ofrecer esta forma de evaluación.

### 2.1.3.- Sentir la innovación y sus consecuencias

**A** siente que su afán por la innovación es algo que debe a sus alumnos y observa si éstos se benefician de los cambios que introduce en su docencia para desecharlos o consolidarlos; aún sigue sorprendiéndose cuando los alumnos se resisten ante las innovaciones docentes, cuando éstas les imponen un trabajo diferente o mayor. Lamenta que esto sea así y llega a atribuir esas resistencias a que no les ve capaces de implicarse en ese tipo de esfuerzos.

Su interés por promover un aprendizaje útil y efectivo no impide que le preocupe intensamente la justicia y la objetividad de sus valoraciones. Esto le lleva a buscar múltiples apoyos sobre los que establecer las calificaciones. Así, para los exámenes fija los criterios de corrección que le sirven de guía (*"Eso me suele ayudar a ser un poquito más objetiva"*) y se apoya en las monografías para valorar el trabajo individual del alumno. Pero, al referirse a las asignaturas compartidas, manifiesta abiertamente: *"me siento incómoda o sea me siento que no estoy haciendo ehhe algo justo con mis alumnos... yo creo que las evaluaciones tal y como se están haciendo en la universidad y tal y como las hago yo SON INJUSTAS (...) porque soy consciente de que lo que se está evaluando no se corresponde muchas veces a lo queee un alumno ha podido trabajar o a lo que ha sido el tiempo que ha dedicado a la asignatura"*.

Por otra parte, está satisfecha por el camino recorrido y los avances que ha visto en la docencia de su materia, aunque considera que el mundo de la enseñanza no aprovecha, en general, lo suficiente estas aportaciones. Esto le lleva a dudar del éxito de los procesos de adaptación al EEES. Sus dudas se fundamentan en sus experiencias al compartir docencia. Considera que es necesario partir de unos puntos de vista comunes sobre la enseñanza, centrada en el aprendizaje del alumno y trabajar realmente coordinados y en equipo, algo que, le parece muy difícil: *"es que los profesores en la universidad NO SABEMOS TRABAJAR EN EQUIPO, no sé si es por natura o por algún tipo de gen que llevamos..."* por ello, entiende que los profesores deben cambiar mucho, perder algunos de sus intereses y dedicar más tiempo a la docencia ya que el trabajo del profesor aumenta y se complica en gran medida cuando se realiza así, pues, según ella, es muy diferente ir a clase y explicar un tema a plantear

qué competencias se quieren desarrollar, cómo hacerlo y cómo evaluarlas.

#### **2.1.4.- El caso y la teoría**

Las posiciones teóricas más avanzadas y elaboradas, tienden a chocar con el peso de algunas tradiciones y hábitos educativos. Una posición como la de **A**, con una visión de la enseñanza vinculada al enfoque cualitativo y una concepción del aprendizaje interpretativa y constructiva, puede provocar la aparición de resistencias en otros docentes y en los alumnos, acostumbrados a entender sus respectivas tareas y responsabilidades de otra manera.

La resolución de este tipo de conflictos no es fácil. Incrementar la participación y la actividad constructiva en los alumnos supone realizar demandas para las que no están previamente preparados, lo cual puede explicar algunas de las resistencias que **A** viene observando. Estas resistencias también pueden aparecer cuando un cambio en la metodología docente no repercute en los procedimientos de evaluación; entonces el alineamiento se pierde, lo cual puede generar mayores inseguridades en los alumnos: aprender de forma constructiva y examinarse de manera tradicional, es algo que los estudiantes, sin conocer las teorías educativas, intuyen que puede ser confuso y peligroso.

Cuando **A** lleva a cabo su docencia con suficiente autonomía, estas resistencias no aparecen. En estos casos, el alineamiento de la asignatura y la coherencia entre sus planteamientos y sus actuaciones es evidente: acompaña a sus alumnos en su proceso de aprendizaje, les proporciona las ayudas necesarias en la realización de las actividades, sintiéndose una más del grupo, y emplea esas actividades como el instrumento mediante el cual evalúa.

Su preocupación por evaluar el trabajo y la implicación de cada uno de los componentes del grupo de trabajo, le lleva a realizar una prueba individual, que ella denomina monografía, en la que deben recoger "*lo que han hecho*". Tal vez si en vez de exponer su actuación, relataran lo que han aprendido, **A** podría observar los efectos positivos del uso de la autoevaluación.

## 2.2.- Caso B

### Tener pocos alumnos: una condición ambivalente

La actividad docente de algunos profesores universitarios se ha visto afectada por el bajo número de alumnos que se vienen matriculando en determinados estudios universitarios. Humanidades en general y Lenguas Clásicas en particular, son algunos ejemplos de esta situación. Esta circunstancia condiciona a los docentes fuertemente implicados en la enseñanza, como le sucede a **B**.

En este caso, una de las consecuencias más relevantes es el incremento del cuestionamiento crítico sobre su ejercicio profesional, que **B** realiza, de forma constante. Así, considera que algunas partes de su trabajo, se ven influidas por la calidad de las relaciones que llega a establecer con los alumnos. Cree que este fenómeno, en su caso, se agrava por su propio carácter, que considera demasiado blando. Como explica ella misma, irónicamente, en repetidas ocasiones, (*"Fíjate que nadie quiere jugar conmigo al parchís porque me dejo ganar"*). Este rasgo tiende a manifestarse en mayor medida al impartir a un grupo de alumnos muy poco numeroso, con los que puede llegar a tener una relación excesivamente individualizada (*"sí me implicó mucho personalmente pues eso yo sé que a veces es un inconveniente"*). Además, entiende que sus alumnos tengan poco interés en las materias que imparte por ser poco relevantes dentro del título y por su escasa o nula preparación previa en lenguas clásicas.

#### 2.2.1.- Una respuesta docente bien ajustada

Las condiciones en las que ejerce su docencia, le alejan de la imagen predominante y más extendida del docente universitario. Tal vez por ello, sobrevalora las ventajas de una docencia de corte más clásico, con mayor número de alumnos y mayor valoración de los contenidos que se imparten. Esto le lleva a infravalorar los efectos de su trabajo actual y a desear ejercer la profesión en condiciones más semejantes al estándar reconocido. Sin embargo, **B** no sólo no se ha dejado vencer por estos factores contextuales, sino que ha sabido adaptarse a ellos, adecuando sus objetivos y su sistema de trabajo

para ser de alguna utilidad a sus alumnos. Además, se ha implicado muy activamente en todos los procesos de cambio actuales, elaborando el proyecto de uno de los nuevos títulos de grado.

Este esfuerzo le ha obligado, entre otras cosas, a manejarse con soltura en el mundo de los significados y términos educativos, derivados de la adaptación al EEES, muy alejados de su campo profesional, aunque, con frecuencia, le resultaban incomprensibles. Tal vez por ello, ahora interpreta la realidad educativa desde algunas claves teóricas avanzadas, por lo que se siente *"deformada"* por ellas.

Así, entiende que el docente, con su trabajo, puede y debe contribuir a cambiar la mente del alumno: *"conseguir que los alumnos tengan curiosidad por saber... es la mayor riqueza que les podemos dar"*. Para ello defiende la necesidad de ayudar al alumno a aprender, a *"adquirir unos mecanismos que le permitan llegar al conocimiento y tener unas habilidades, competencias... para APRENDER, y para seguir aprendiendo"*, sin prisa, adaptándose a su ritmo de comprensión y de aprendizaje.

Sin embargo, **B** observa que esa forma de entender la enseñanza universitaria puede ser poco compatible con otra de las metas de los nuevos planes de estudio: entender que el objetivo principal de la formación es la preparación de futuros profesionales y se pregunta *"si los alumnos están en la universidad para prepararse para un oficio o para aprender a aprender"*. Quizá, por esto, da menos importancia a los contenidos teóricos, *"datos que se acaban olvidando"*, que a los procesos de razonamiento que emplean sus alumnos. Así, llega a individualizar los objetivos y los niveles de exigencia en función de las características de sus contados alumnos. En consecuencia, para **B** casi toda la responsabilidad del aprendizaje recae en su capacidad para proponer actividades adecuadas y saber guiar al alumno, mientras éste sólo tiene que hacer lo que se le pide, eso sí, mostrando interés por aprender, requisito para ella imprescindible para alcanzar los objetivos.

En su labor de guía, aplica un feedback formativo continuo, centrado en las actividades que realiza cada alumno, con propuestas de mejora individualizadas, de gran utilidad para su aprendizaje. **B** llama evaluación continua a ese tipo de acciones y parece sentirse bien con su realización. Sin embargo, no puede dejar de dudar del sentido y la utilidad de esta perspectiva en el entorno universitario:

un apoyo y seguimiento tan próximos le parecen extraños, e incluso poco serios, por lo que se refiere a ellos también con ironía (*"me da vergüenza decir que he hecho dos grupos con una clase de dos"*).

Resulta curioso el peso que mantiene la imagen del docente más tradicional y extendida, aun cuando las circunstancias objetivas la hagan imposible. El trabajo de **B** se parece bastante al modelo de tutoría y apoyo que preconiza la reforma educativa actual, sin embargo, parece que llevarlo a cabo le resulta insuficiente. Así, aunque considera especialmente importantes y útiles para sus alumnos las competencias genéricas y se esfuerza en promoverlas en ellos, se cuestiona si con estos procedimientos de guía tan personalizados, se puede alcanzar un nivel de aprendizaje efectivo.

### **2.2.2.- La función acreditativa de la evaluación como fuente de inseguridades**

En **B** ocurre otro hecho peculiar. Como hemos visto, cuando utiliza la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, se siente satisfecha y segura pero, cuando tiene que acreditar el grado en que han conseguido alcanzar los objetivos casi individualizados que establece, sus dudas se incrementan considerablemente, elevándose el tono autocrítico de sus expresiones.

Podemos comprender esto porque, tal vez, la evolución que ha experimentado su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, no se ha producido, quizá de forma tan completa, en su concepción sobre la evaluación. Así, aunque acuerda con los alumnos el procedimiento de evaluación que se va a seguir, utiliza la evaluación continua y dice que la evaluación debiera convertirse en el eje de la planificación docente, considera que evaluar es *"comprobar si lo que un profesor pretendía con su asignatura... si los conocimientos que de la asignatura han sido alcanzados por los alumnos o han sido conseguidos por los alumnos"*. Es decir, posiblemente, **B** identifica la evaluación con poner calificaciones que reflejen de forma objetiva y justa el aprendizaje de *los conocimientos* de cada alumno y necesita pruebas documentales que den fe de ello.

Sin embargo, basa sus valoraciones en continuas observaciones de lo que sus alumnos son capaces de hacer y, especialmente, en cómo van evolucionando. Toma en consideración

de forma especial sus actitudes, disposición, implicación en las actividades de aprendizaje, planteamiento de dudas, etc. Como vemos, un proceso ajustado a las propuestas sobre evaluación que hoy se proponen como modelo. Tal vez la única carencia de su sistema sea la ausencia de criterios de evaluación previamente definidos y publicados. **B** considera que los tiene, *“pero sería INCAPAZ yo creo que de ponerlos por escrito y eso me produce mucho desasosiego, pero no paso de ahí... desasosegada estoy”*.

Con todo, ese conjunto de informaciones, le proporciona menor seguridad de la que le aportaría una prueba convencional, ya que considera que los exámenes son más objetivos y permiten medir con mayor precisión si el alumno alcanza o no los objetivos de las asignaturas. Por eso, en la asignatura en la que realiza un examen acorde con las actividades que han realizado en clase, se siente más segura y satisfecha con su docencia en general y con la evaluación en particular. Tener en sus manos ese examen le da la sensación de que las valoraciones subjetivas (*“acabo aprobándoles yo”*), derivadas de su “vinculación emocional” con los alumnos por tener una relación tan directa con ellos y por su propio carácter, puede casi eliminarse. Esto para ella es muy importante por la responsabilidad social que supone acreditar a una persona cuyas cualidades no son las adecuadas.

Esta discrepancia entre lo que quiere enseñar o provocar en sus alumnos y su necesidad de medir, de una forma más clásica, los conocimientos alcanzados, podría ser uno de los motivos por los que **B** expresa sentimientos de inseguridad, falta de rigor y objetividad respecto de la evaluación que realiza. A nuestro entender, esa visión crítica le impide valorar algunos de los efectos más positivos de su trabajo.

Podemos preguntarnos si **B** seguiría ejerciendo así la docencia si la situación cambiase y el número de alumnos aumentara. Vemos que su evolución, a pesar de las insatisfacciones que conlleva, le lleva a valorar positivamente el conjunto de cambios que propone el EEES, sin embargo, teme que si no se cumplen algunas condiciones, como un número de alumnos razonable, no se llegarán a producir las mejoras que se pretenden, sobre todo las referidas al aprendizaje de los alumnos, ya que exigen un considerable aumento de trabajo para profesores y estudiantes.

Achaca parte de la dificultad para conseguir el cambio, al carácter críptico de las ciencias de la educación con *"una jerga de un grupo de iluminados"* que lleva a dudar sobre el saber de esos supuestos expertos, y a los cursos de formación dirigidos a los docentes universitarios, que ve alejados de su realidad cotidiana y de los condicionantes específicos de cada contexto: *"ya estoy un poco cansada de que me cuenten las introducciones... creo que sé mejor cómo funciona la universidad catalana que la de Burgos... Hablamos de Bolonia pero no nos enseñan a la Boloñesa ¡eh!"*. Estima que todo esto ha llegado a provocar más rechazo que adhesiones entre una mayoría de los docentes que son quienes tendrán que promover, o no, el cambio.

### **2.2.3.- El caso y la teoría**

La orientación teórica que mejor representaría el trabajo docente de **B** sería una forma de enseñanza estratégica basada en una concepción casi constructivista del aprendizaje. Su intento de adaptarse a las características de sus alumnos hace que no exista una planificación previa cerrada de las asignaturas. Valora que sus alumnos adquieran competencias genéricas y procura hacerles actuar para ello, pero no siempre se propone de forma expresa objetivos en esos aspectos, lo que hace muy difícil su evaluación posterior.

La responsabilidad final del aprendizaje de los alumnos parece recaer sólo en su propia actuación: propone, dirige y controla cuanto puede todos los aspectos de su trabajo, con lo que no promueve consistentemente su autonomía en el aprendizaje, pilar de su concepción del aprendizaje.

Aplica un sistema de evaluación con componentes formativos pero no realiza una acumulación rigurosa y ordenada de evidencias que le proporcione suficiente apoyo y seguridad para elaborar la calificación final.

## **2.3.- Caso C**

### **El placer de mejorar la enseñanza**

Transmitir entusiasmo es una forma de ilusionar, seducir o implicar a los demás. **C** posee esa característica cuando habla de la docencia, de su trabajo y de lo que hacen sus alumnos.

**C** sabe que esa valoración de la enseñanza no es una opción muy generalizada, sin que esto le preocupe mucho: como docente, tiende a actuar de forma independiente, marcándose sus propias metas, para luego cuestionarse y revisar los efectos que producen sus iniciativas.

A lo largo de su carrera profesional en la Universidad, que le ha llevado relativamente pronto a la máxima categoría académica, ha respondido a las diversas exigencias que se plantean al docente universitario sin dejar de atender a la enseñanza, la faceta de su trabajo a la que pretende dedicarse actualmente de forma prioritaria.

Ensaya alternativas innovadoras que le ocupan mucho tiempo, algo que da por bien empleado cuando, al aplicarlas, observa mejoras en el aprendizaje de sus alumnos.

Su carrera profesional le ha obligado a estudiar conceptos y teorías propios de las Ciencias de la Educación; entre otras cosas, elaboró con interés dos proyectos docentes diferentes y valora positivamente lo que aprendió a través de ese trabajo. Ese conjunto de conocimientos, unido a su costumbre de revisar críticamente sus experiencias como alumno y como profesor, le ayudan a tomar iniciativas coherentes con su personal modelo educativo.

#### **2.3.1.- Una visión de la enseñanza que sorprende**

Como profesor, su mayor interés es ayudar a sus alumnos a madurar y razonar, como él dice, a emplear "*el sentido común*" o, en otra de sus expresiones, la conocida cita de Montaigne, conseguir que los alumnos posean "*cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas*".

Considera que es más fácil enseñar a los alumnos contenidos que desconocen, que promover en ellos el desarrollo de esas competencias genéricas que hoy se propugnan, fundamentalmente,

el trabajo autónomo: *"Que la gente sea capaz de trabajar de forma autónoma, que es de lo que se trata que luego la gente cuando sale de aquí..."*. Por ello, para él, aprender es *"que las cosas se te queden, sepas hacer y responder a los problemas que te surjan"*, desechando el aprendizaje reproductivo y memorístico.

Aunque acepta que cada uno de nosotros tenemos diferentes formas de aprender, en función de nuestras capacidades, cree que la forma que mejor sirve a la mayoría es realizar actividades, aunque también emplea las clases expositivas para abordar nociones que, según su experiencia, son especialmente difíciles para los alumnos.

Dado que le preocupa mucho la utilidad del aprendizaje, elige actividades próximas a las del ejercicio profesional y observa que, cuando los alumnos las realizan, sienten que están sacando provecho de su asistencia a clase, lo que hace descender el absentismo (*"la asistencia a clase ha sido casi absoluta (...) eso yo creo que es positivo"*).

Defiende a ultranza el trabajo en grupo porque cree que ayuda a los alumnos a adquirir de forma más duradera conocimientos útiles y a promover en ellos algunas de las competencias genéricas imprescindibles para su futuro ejercicio profesional.

Tiene una visión positiva de las capacidades y posibilidades de sus alumnos, también en esto rema contracorriente (*"ellos vienen de LOGSE perfectamente adaptados a este sistema nuevo"*). Opina que la forma en que trabajan los alumnos y la calidad de los resultados que obtienen, es responsabilidad del profesor; por eso teme que los docentes, sin darnos cuenta, podamos influir en los alumnos de forma negativa.

### **2.3.2.- La coherencia da trabajo**

Sus creencias le llevan a buscar la mayor coherencia posible entre lo que se propone conseguir, lo que pide a sus alumnos que hagan y su forma de valorar los resultados del aprendizaje.

Le preocupa, ante todo, que sus alumnos aprendan, no sólo que aprueben, como ellos pueden desear. De hecho, esa es la labor que, en su opinión, realizan con éxito las academias sin que por ello

logren que los alumnos, que acuden a ellas para aprobar, aunque lleguen a conseguirlo, sepan más.

No ve difícil valorar los conocimientos teóricos y prácticos que alcanzan sus alumnos, pero ve complicado conocer y evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido cada uno, algo que cree que habría que tener en cuenta. Esta dificultad le lleva a cuestionarse su sistema de evaluación, aunque lo considera bastante eficaz: *"Quizá es que lo que hago es muy simple y no sé si estará bien, pero creo que refleja lo que han hecho y han trabajado más día a día"*.

Su procedimiento de evaluación es complejo e implica una alta dedicación; cree que es exigente y riguroso, pero no pide a sus alumnos que mejoren sus producciones a través de entregas sucesivas.

Encuentra dificultades para valorar con rigor y objetividad algunos elementos de los trabajos grupales, como la implicación real de cada miembro, las aportaciones individuales al producto final o el aprendizaje efectivo de cada uno: *"la verdad es que me genera muchas dudas [,] y no sé si lo hago bien porque siempre te queda la duda de si en los casos... porque sabemos que no todos trabajan igual y a veces está muy claro quién es el que más trabaja pero muchas cosas se me tienen que escapar porque son muchos"*. A pesar de ello, ve cómo con estos trabajos se consiguen aprendizajes de calidad que van más allá de la memorización de contenidos conceptuales o de la automatización de los procedimientos.

### **2.3.3.- La satisfacción del trabajo bien hecho**

Uno de los efectos que vive con mayor satisfacción, provocado por los cambios de su forma de enseñar, es el incremento de su relación con sus alumnos y su conocimiento sobre ellos: *"desde luego yo he tenido mucha más relación con los alumnos, los alumnos me venían a preguntar, terminaba la clase y no me dejaban irme de clase porque estaban preguntando por el siguiente caso y esto y tal, me llamaban..."*.

Conoce algunas resistencias de los alumnos ante los cambios que propone, a través de la encuesta de evaluación de los docentes, que le provocan alguna incomodidad. Le parece especialmente llamativo que sean los alumnos de grupos teóricamente más capaces,

por su nota de corte o por cursar una doble titulación, los más reacios ante los cambios. Atribuye este fenómeno a que están acostumbrados a responder a demandas con mayor carga memorística y menor ambigüedad; es decir, lo achaca a las inercias del sistema educativo que se reflejan en la forma de trabajar y evaluar de otros docentes. Sabe que otros profesores han vivido esta misma situación.

Ese tipo de quejas no le lleva a abandonar su línea de innovación, pero piensa que su seguridad se basa, en buena medida, en la estabilidad laboral que le proporciona el nivel académico alcanzado. Por ello teme y lamenta que los profesores en formación, ante situaciones similares, se vean obligados a aplicar modelos docentes más tradicionales.

**C** comenta que sus nuevos planteamientos docentes surgen de un curso recibido, donde se expuso cómo se llevaban a la práctica algunas de las propuestas metodológicas del EEES. Sin embargo, considera que se llega a aprender más por uno mismo, cuando se tiene interés, y mediante grupos de trabajo que comparten un objetivo. Ve discrepancias entre lo que se pide a los alumnos y la formación que suele recibir el profesorado a través de cursos: *"es que estamos diciendo para los alumnos el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo... y para nosotros organizamos cursos, (-----) es una contradicción en sus propios términos"*.

Se siente orgulloso del trabajo, de los resultados que obtienen sus alumnos y, en general, de su comportamiento, pero tiene problemas con los alumnos que *"se esfuerzan y no llegan"*. Cuando trata de explicarse lo que puede estar ocurriendo a los alumnos para que esto suceda, vuelve a mostrar su visión positiva: *"no es que les falte capacidad, es que quizá no sea su sitio"*.

#### **2.3.4.- El caso y la teoría**

Por su forma reflexiva y crítica de afrontar la docencia, **C** trabaja desde un modelo personal muy elaborado que se apoya, de forma consciente, en algunas propuestas de las teorías educativas actuales. Su modelo educativo se podría asimilar al del profesor estratégico, por la importancia que da a la actividad del alumno para su aprendizaje. Trabaja dicha actividad desde una visión constructiva,

intentando que sean ellos quienes, con su guía, lleguen a adquirir unas competencias que les permitan el aprendizaje autónomo. Esto no le lleva a olvidar la importancia del conocimiento teórico, bien porque lo ve necesario en sí, o bien porque es la base de asignaturas que posteriormente van a tener los alumnos. Parece que en **C** conviven los tres enfoques de la enseñanza, pero eso no le supone ningún conflicto, tal vez porque su objetivo es promover los aprendizajes de los alumnos. Distingue varios tipos de aprendizaje necesarios y, en función de cada uno de ellos, adapta su sistema de enseñanza y los instrumentos de evaluación que utiliza. De esta forma, la coherencia y alineamiento de su asignatura son muy notables.

Su alta implicación en el trabajo y su visión positiva del alumnado, que transmite a través de un feedback formativo en el que expresa su confianza en su progreso, son la base del alto rendimiento de la mayoría de sus alumnos. Estos resultados son, al final, su mayor fuente de satisfacción.

Aunque ha vivido de forma directa las resistencias de algunos alumnos a sus planteamientos docentes, lejos de desanimarse, las justifica por el peso de la tradición y la dificultad e incertidumbre que todo cambio tiende a provocar.

Su preocupación por valorar el trabajo de cada alumno dentro de un grupo podría reducirse aplicando instrumentos de coevaluación, una alternativa que, seguramente, podría integrar en su sistema.

## 2.4.- Caso D

### Transmitir conocimientos contrastados con la práctica

Pocas veces se produce, en el entorno universitario, lo que sucede en este caso: una confluencia precisa y ajustada entre la trayectoria previa de un profesor y su encargo docente.

Esta profesora conoce todos los niveles del sistema educativo, porque ha ejercido en ellos. Además, su dilatada experiencia previa se ha centrado, principalmente, en enseñar a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y en la formación permanente del profesorado que trabaja en ese ámbito.

Creemos que esta dedicación ha proporcionado a **D**, algunas claves que influyen sobre su visión de la enseñanza y su práctica docente actual. Ha comprobado la importancia del conocimiento riguroso y efectivo, pero también su evolución, el penoso papel de algunas modas educativas... Todo ello le ha llevado a huir de las certezas y del saber estático. Es muy consciente de que, lo que hoy se afirma, mañana podrá ser superado o incluso refutado.

También esa experiencia previa explica su afán por transmitir a sus alumnos lo que aprendió y le fue útil durante su ejercicio profesional. Por ello da mucha relevancia al conocimiento práctico, al saber hacer, al desarrollo de competencias profesionales, aunque sin olvidar que la práctica debe estar basada en un *conocimiento científico*, como ella misma expresa.

**D** es una profesora abierta, implicada y preocupada por la calidad de su enseñanza y por el aprendizaje de sus alumnos, con un afán de mejora que, frecuentemente, le genera dudas e insatisfacciones.

#### 2.4.1.- La clave es la actividad

Por su formación inicial, continuamente actualizada, conoce bien las formulaciones teóricas clásicas sobre enseñanza y aprendizaje. Emplea, para explicar su enfoque profesional, los códigos expresivos propios del mundo educativo de los últimos

tiempos, especialmente los asociados al constructivismo. Así, dice que enseñar es *"colaborar en que la mente o el pensamiento de mis alumnos se modifique respecto a algunos contenidos o a algunas competencias"*. Sin embargo, al centrar su esfuerzo en la formación práctica de sus alumnos, ve poca relación entre la forma en que desarrolla la docencia y su interpretación de buena parte de las teorías educativas.

Cuando se enfrenta a una asignatura, hace una valoración previa del tipo de contenidos que predominan en ella; en función de que estos contenidos sean teóricos o prácticos, diseña y desarrolla su docencia. Sin embargo, su sistema de evaluación suele ser muy parecido en todos los casos y, en su propia opinión, demasiado convencional.

Para ella, el docente debe planificar con realismo, asumiendo los condicionantes del contexto y las características de sus alumnos, especialmente su nivel de conocimientos previos; además, debe vivir con pasión lo que enseña y proponer actividades que promuevan el aprendizaje. La selección y elaboración de estas actividades es su principal preocupación pues considera que si son adecuadas, variadas y atractivas, los resultados positivos quedan garantizados: *"saber seleccionar las actividades que CUBRAN los objetivos que me he planteado y que no sean monótonas y que haya diversidad de actividades (umm) muchas veces para cubrir un solo objetivo me cuesta, me cuesta y es el que más cambio cada año"*.

En la realización de estas actividades, guía, orienta, y promueve la reflexión de los alumnos, evitando proporcionarles soluciones únicas o respuestas ya acabadas; en contrapartida, espera que los alumnos realicen todo lo que se les pide y se preocupen por entenderlo y aplicarlo bien.

Valora mucho la importancia de promover el desarrollo de competencias genéricas que son, para ella, especialmente útiles para un maestro, pero teme que la dificultad de su evaluación y el apego de los profesores a los contenidos, pueden impedir que se asuman estos objetivos: *"el cambio de evaluar por competencias que me parece un cambio notable que va a descargar la obsesión por los contenidos (...) porque van a estar en los libros, que de los libros no van a salir, (...) pero a ver si aprendemos a hacerlo es que ese es el problema"*.

Tiende a valorar los efectos de su trabajo desde su experiencia profesional previa, por ello intenta que sus alumnos sean capaces de analizar casos de realidades escolares concretas con precisión, para tomar las decisiones de intervención más adecuadas.

#### **2.4.2.- Evaluar: entre el deseo, la duda y la tradición**

Para **D**, evaluar *"debiera ser una forma de comprobar CÓMO vamos evolucionando los alumnos y YO en el proceso de/cómo se enseña y cómo se aprende, pero en realidad lo que yo hago es buscar si los alumnos se han quedado con algo de lo que hemos hecho en clase... y eso no sé si sirve para mucho, más para poner una nota, eso sí"*. **D** vive esta contradicción entre lo que piensa y hace con insatisfacción porque, en su procedimiento de evaluación se limita a examinar y corregir las producciones de los alumnos.

Le preocupa especialmente que los resultados de la evaluación informen sobre el nivel alcanzado por el alumno de forma objetiva y justa. En función de estos dos criterios, elige los procedimientos concretos. La objetividad, representada por un valor numérico que se obtiene a través de la aplicación de criterios comunes, es esencial para ella. Por ello, cuida mucho la aplicación estable de tales criterios y le preocupa no ser equilibrada aplicándolos: *"queremos ser un poco objetivos y bueno entonces digo <a ver qué tiene que haber aquí para que yo lo valore el 100%, 75%, 50%, 25%> entonces te haces como una chuleta y dices bueno si esto está, si esto no está si esto está de esta manera (da golpes en la mesa), por lo menos para ser justos yo creo que es el primer criterio"*. Sin embargo, es en la propia tarea de corrección cuando elabora y concreta de forma precisa esos criterios, por lo que no puede informar previamente de ellos a sus alumnos.

De forma coherente con la diferenciación radical que establece entre contenidos teóricos y prácticos, cuando prepara las actividades de aprendizaje, opta por instrumentos distintos para evaluar cada uno de ellos. Así, asocia los contenidos teóricos con formas de evaluación directa, de carácter reproductivo y los contenidos procedimentales con tareas auténticas, semejantes a las que trabajan en clase.

**D** sabe que la evaluación puede servir para conocer cómo marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje y le sirve para cuestionarse y orientar su trabajo posterior pero, sobre todo, considera que la evaluación promueve la actividad del alumno: le fuerza a trabajar y a aprender. Sin embargo, no valora el efecto positivo que podrían provocar, en sus alumnos, las correcciones que realiza en los procesos de evaluación.

Es consciente de que las limitaciones y los condicionantes derivados de la tradición evaluadora de la universidad, junto con la normativa al uso, le inducen a mantener un modelo de evaluación que le parece insatisfactorio, pero no llega a optar por otras alternativas, quizá, porque no le proporcionan seguridad en los dos aspectos señalados: justicia y objetividad.

### **2.4.3.- Sentimientos, dudas y anhelos**

Si algo caracteriza a **D**, es su afán por transmitir lo que aprendió como docente en las etapas de educación obligatoria y proporcionar a los alumnos herramientas útiles para su trabajo futuro. Aplica la misma ilusión a la actualización de sus conocimientos, especialmente al estudio de las innovaciones y los cambios que se producen en los programas de reeducación e intervención.

Su elevada propensión a la autocrítica y su tendencia a valorar tanto los conocimientos prácticos, le llevan a creer que, en algunas asignaturas, no llega a proporcionar un conocimiento útil a sus alumnos. Pensamos que esa misma actitud le impide apreciar algunos de sus logros más valiosos con ellos.

Ve posibilidades de cambio y mejora en el momento actual de la universidad, pero desconfía de la capacidad de la institución para promoverlos y le provoca incomodidad este período de transición, porque entiende que, con frecuencia, se ponen en marcha propuestas sin la suficiente reflexión previa, lo que puede conducir a actuaciones incoherentes y poco fundamentadas.

Lo mismo le sucede, a nivel personal, cuando considera que debe modificar algunos elementos de su práctica docente, especialmente los relacionados con la evaluación: teme que puedan

provocar rechazos en los alumnos y producirle aún más insatisfacción que el modelo actual.

#### **2.4.4.- El caso y la teoría: Mundos mentales paralelos**

En **D** conviven, sin aparente contradicción, enfoques clásicos sobre el aprendizaje y la evaluación, que se corresponden con la teoría directa y con la función acreditativa de la evaluación en clave reproductiva y cuantitativa, junto a explicaciones globales de corte constructivista sobre el aprendizaje de los alumnos, una visión propia de los docentes estratégicos, que le llevan a valorar las tareas auténticas como una de las claves del aprendizaje.

**D** manifiesta, simultáneamente, su inseguridad ante la posibilidad de emprender cambios que considera necesarios y la insatisfacción ante algunos elementos de su trabajo. Tal vez el peso de las creencias asociadas a la educación formal, que proponen modelos y pautas de actuación consagradas por los años y que casi todos compartimos, puedan explicar esa dualidad.

Creemos que no llega a valorar, en profundidad, la potencia y amplitud del conocimiento que aporta a sus alumnos, ni la seguridad que sus orientaciones y preguntas les proporcionan. Tal vez podría entender mejor su trabajo y reconocer sus efectos, si lo analizase a la luz de algunas de las teorías educativas más actuales y complejas como las del aprendizaje situado.

Ese cambio de perspectiva, aplicado a la evaluación, también le podría ayudar a superar algunas de las contradicciones que observa en su docencia: el potencial explicativo de las teorías y modelos innovadores sobre la evaluación educativa, podría reducir su recelo ante algunas propuestas prácticas, alternativas a las convencionales, de probada eficacia.

## **2.5.- Caso E**

### **La eficacia de la ingeniería aplicada a la educación**

Cuando vemos el ajuste entre algunas características personales, la formación recibida y el perfil profesional, nos asalta la duda sobre qué fue primero... En este caso, nos encontramos ante una persona sistemática y eficaz, que posee una seguridad notable en cuanto a sus propósitos y el camino más adecuado para conseguirlos. Hablamos de un personaje que cumple, de forma casi estereotipada, con la imagen social del ingeniero, aunque sea en una función, la docencia, bastante alejada de los nichos de trabajo habituales para este tipo de profesionales.

La seguridad de este profesor se traduce, a menudo, en expresiones dogmáticas, frecuentemente cargadas de ironía, como si el propio sujeto se distanciara o burlase de sus propias afirmaciones, sin dejar de considerarlas válidas. Esto puede hacer más difícil el análisis de su discurso, pues si se realiza de una forma literal, como lo haría una aplicación informática, contando la frecuencia de determinadas expresiones verbales, los resultados no representarían bien al sujeto.

Sus certezas surgen de la práctica, de la valoración crítica de los resultados que obtiene y de su esfuerzo por mantenerse al día en unas materias, basadas en herramientas informáticas dirigidas al diseño y a la comunicación, que cambian y evolucionan, de forma vertiginosa, en su orientación, recursos y contenidos.

Mucho antes de que se iniciase el apoyo a la innovación docente y comenzara a crecer su valoración social, como una consecuencia del proceso de Bolonia, **E** venía descubriendo y aplicando alternativas didácticas y de evaluación que modificaba, de acuerdo con sus colegas, en función de su eficacia.

Su sistema de trabajo y, probablemente, también su estilo vital y cognitivo, le llevan a ser muy sistemático y riguroso en sus actuaciones, con un elevado nivel de autoexigencia y dedicación. Esto se une a su afán por innovar (para él "*mejorar*"), lo que le ha llevado a coincidir con algunas de las propuestas metodológicas y evaluativas

más actuales. Cree que "ha llegado antes" pero no las valora en exceso ni actúa en función de ellas.

En su trabajo hay un componente especialmente atractivo y relevante: su honestidad como docente, que se observa en el rigor con el que planifica su trabajo y el de sus alumnos. Tal vez esto explique los niveles de exigencia que soportan, porque comprueban de forma práctica tanto la utilidad inmediata de cuanto aprenden con él, como su compromiso personal con su aprendizaje.

### **2.5.1.- Explicar desde la simplicidad un sistema complejo**

**E** expresa sus concepciones sobre la docencia, el aprendizaje o la función educativa de la universidad de forma taxativa, irónica, voluntariamente simplificada e incluso, a veces, despectiva, tal vez para alejarse de las expresiones al uso que, para él, constituyen una jerga que carece a menudo de contenido real (*"esto es para los expertos en educación, no en dar clase"*). Su discurso resulta poco elaborado a nivel teórico, tal vez porque su fuente es la práctica continuamente revisada, aunque no deja de participar en los procesos formativos derivados de la adaptación al EEES.

Puede explicar de forma muy sencilla lo que para él es enseñar (*"transmitir los conocimientos que yo he adquirido previamente"*), aprender (*"asimilar lo que la gente te transmite"*) y evaluar (*"comprobar si han adquirido los conocimientos que pretendo que adquieran"*), pero cuando relata lo que hace como docente, presenta un nivel de elaboración y complejidad muy superiores a los del marco teórico al que aparentemente se adscribe.

Para él, un elemento esencial es el tipo de asignatura que debe impartir. En algunos casos, entiende que hay asignaturas que no admiten prácticas innovadoras por sus propias características (*"por ejemplo las matemáticas, la única forma de evaluarles es ponerles un ejercicio que lo desarrollen y que lo hagan"*), o por su integración en equipos de trabajo menos sensibles a las tentaciones innovadoras (*tienen una edad avanzada y no se les puede pedir que ahora que sean líderes en ordenadores ni en informática...*).

Pretende ayudar a sus alumnos a formarse para responder a las demandas laborales más actuales y, simultáneamente, promueve

y valora el desarrollo de algunas competencias genéricas, especialmente las asociadas a la comunicación efectiva; todo ello le conduce a multiplicar las prácticas de carácter auténtico y a mantener un alto nivel de contacto con sus alumnos en tareas de guía de su aprendizaje. Los apoyos y ayudas que presta a los alumnos suelen ser, además de continuos, muy directivos y cerrados, entendiendo que su labor consiste en resolver los problemas o dudas que les puedan surgir (*"esto se hace así, así, y así"*).

Su docencia se basa y apoya de forma masiva en las TICs. En parte porque es la esencia de alguna de las asignaturas, pero también porque considera que es la única manera de promover el aprendizaje en los alumnos actuales y de ayudar a construir competencias realmente útiles para los futuros profesionales.

Espera que los alumnos se impliquen y participen intensamente en el aprendizaje, respondiendo a sus demandas, muy estructuradas y regladas. Considera que esa respuesta obediente y continuada es la clave de un correcto aprendizaje y de una evaluación coherente (*"que trabajen día a día y evitar eso de la última semana me pego la pechada"*).

El elevado número de alumnos y la complejidad de algunas de sus asignaturas hacen necesaria la colaboración entre los docentes implicados en impartirlas. En su caso, ha logrado establecer un sistema de cooperación muy efectivo que, sin disminuir la carga laboral (más bien al contrario) hace más eficaz la tarea docente que asumen entre varios.

### **2.5.2.- Su procedimiento de evaluación**

Todas las asignaturas que **E** imparte, excepto una, son compartidas, por lo que los procedimientos de evaluación que aplica dependen del tipo de acuerdo al que llegue el grupo de docentes implicados.

En las asignaturas de corte más convencional, se valoran las prácticas y una prueba escrita compleja; los pesos relativos de cada parte se comunican al alumnado, no así los criterios de evaluación, que no se publican previamente. La suma de los resultados obtenidos en las diferentes partes produce la calificación final. Este resultado

numérico puede ser razonablemente cuestionado por el alumnado en las revisiones, que se centran más en esa 'negociación' que en aprender de lo que se ha realizado. Esto provoca en **E** una notable insatisfacción, que califica como "*dolorosa*". Tal vez la tendencia a emplear formas de evaluación más elaboradas y complejas, como las que viene aplicando en los últimos tiempos, se deba, al menos en parte, al afán por eliminar esos efectos negativos y la citada insatisfacción.

En las asignaturas que, a su entender, lo permiten, por ser impartidas por un equipo docente más implicado en la innovación, llega a establecer un alineamiento coherente entre resultados de aprendizaje, actividades y pruebas de evaluación. Sólo algunos contenidos son evaluados de forma convencional.

En estos casos, hace públicas unas rúbricas, que denomina "*plantillas o baremos*", que informan al alumnado de los criterios que se emplearán para evaluar sus producciones. Este sistema, aplicado a las actividades de aprendizaje, permite hacer valoraciones objetivas, que son establecidas por un tribunal de docentes. Además, permiten valorar aspectos globales del rendimiento que van más allá de la calificación de aspectos parciales de sus producciones o comportamientos.

Tal vez por coherencia con sus concepciones sobre el conocimiento, o inducido por la imparable y rápida evolución de las TICs, que, como hemos dicho, son su principal recurso docente, tiende a esperar de sus alumnos unas producciones muy determinadas, indicándoles, incluso el estilo expositivo que deben utilizar. Esto no le impide valorar, de forma específica y con elevada importancia, la creatividad de sus alumnos, siempre que se presente dentro de los procedimientos establecidos. Aunque el número de alumnos a los que imparte sea, en general, elevado, se obliga a respetar al conjunto de pautas y procedimientos descritos, aunque esto suponga incrementar su dedicación horaria hasta extremos difícilmente soportables.

### **2.5.3.- La incomodidad de expresar sentimientos**

Es curioso observar cómo **E**, ante las preguntas relacionadas con aspectos más afectivos, muestra extrañeza y se vuelve más conciso en sus respuestas, pasando rápidamente a hablar de su práctica docente. Parece que tampoco se siente cómodo expresando lo que siente, como ocurre al hablar de los aspectos más teóricos. Realmente muestra seguridad cuando se refiere a su práctica docente. Así, cuando le comentamos su gran dedicación en tiempo y esfuerzo a la docencia, lo justifica diciendo que *"Yo soy docente fundamentalmente. Y es más, mi investigación la poca que hago la enfoco a la docencia eh hh si eres buen docente y eres buen investigador y quieres vivir un poquito eso es imposible"*, por lo que considera que *"tiene que haber investigadores y tiene que haber docentes"*.

Cuando trabaja con pocos alumnos, manifiesta gran satisfacción (*"¡ite lo pasas pipa!"*) y se siente muy orgulloso de los resultados que obtienen sus alumnos (*es fabuloso ver los resultados que son capaces de obtener los alumnos con un poquito de trabajo*). Curiosamente, estos resultados no le han hecho cambiar la opinión o visión, un tanto estereotipada, que tiene de los alumnos, en función del título que estudian.

La claridad que expresa sobre lo que quiere que consigan sus alumnos, lo que tienen que hacer para conseguirlo y cómo saber en qué grado lo han alcanzado, le evita cuestionarse aspectos como la objetividad y justicia: se siente objetivo y justo y considera que las calificaciones que obtienen sus alumnos son su responsabilidad (*"se suspende él solito"*).

Sabe que su sistema de trabajo está en consonancia con las propuestas del EEES, pero desconfía de su implementación porque entiende que, para llevarlas a cabo es necesario que se den las circunstancias adecuadas: trabajar con pocos alumnos y que los profesores cambien *"el chip"*, según él, sobre la utilización de las TICs en la enseñanza y su dedicación a la docencia, pues es consciente del aumento de trabajo que supone al profesor hacer trabajar de forma continua a los alumnos (*"eso sólo hay una manera de hacerlo trabajando más nosotros comprobando, etc., etc."*). Duda de que los profesores estén dispuestos a hacerlo, cuando en la universidad la docencia no está bien valorada.

La satisfacción que siente con el procedimiento de evaluación que realiza en las asignaturas adaptadas al EEES, le lleva a creer que ha encontrado un método ideal aunque le suponga una carga de trabajo que sabe que es excesiva, no viendo alternativas que puedan mejorar esta situación. Quizá, si aprovechara las ventajas de la coevaluación entre iguales, podría limitar algo su trabajo y mejorar el aprendizaje de sus alumnos; pero esto le exigiría un *cambio de chip* bastante radical pues considera la evaluación como una tarea exclusiva del profesor pues es quien domina el conocimiento.

#### **2.5.4.- El caso y la teoría: ¿Se puede innovar desde cualquier concepción?**

Las concepciones que **E** expresa verbalmente, se corresponderían con un enfoque cuantitativo sobre la enseñanza, con la teoría directa sobre el aprendizaje y la función acreditativa de la evaluación. Pero, cuando esa visión tradicional de la docencia se traduce en una práctica docente estratégica e innovadora, tanto en su metodología de trabajo como en la evaluación que realiza, vemos que **E** se aleja de la imagen del profesor tradicional.

Parece claro que esas concepciones clásicas están presentes en su práctica docente: transmite directamente el conocimiento que deben aprender y comprueba si lo han adquirido. Pero hay tres hechos que, desde nuestro punto de vista, hacen diferente su docencia: basarse en tareas auténticas (Knight), la utilización consistente del feedback y la realización de una evaluación coherente o alineada como expone Biggs.

**E** utiliza técnicas multimedia para impartir aquellos conocimientos que pueden ser útiles a sus alumnos en su futuro profesional, por lo que las actividades que tienen que realizar son actuales, reales, lo que facilita la conexión con el alumnado. Con todo, creemos que más que sus "clases interactivas", lo que de verdad está favoreciendo el aprendizaje es la interacción que establece con sus alumnos, dándoles un feedback formativo de forma continuada. **E** no parece dar mucha importancia a esto, pero según afirman los estudios sobre la relevancia de la retroalimentación, puede ser la base de las producciones de sus alumnos, de las que se siente tan orgulloso.

Es cierto que es un feedback muy directivo, enfocado a dar la respuesta que resuelva el problema o duda que en ese momento tengan los alumnos, coherente con su forma de entender el aprendizaje, pero creemos que les ayuda a entender, apreciar y compartir los objetivos que se propone, a pesar de su alto nivel de exigencia. La ausencia de este nivel de complicidad, probablemente, sea una causa de las resistencias que los alumnos suelen manifestar ante metodologías de enseñanza innovadoras que les suponen mucho más esfuerzo y dedicación, algo que **E** no ha experimentado.

Otra causa de su éxito puede ser que los alumnos, desde el primer momento, vean la coherencia o alineamiento de estas asignaturas: los objetivos se convierten en resultados de aprendizaje, sus producciones son lo que se evalúa, conociendo de antemano aquellos aspectos que van a ser valorados. Creemos que estos criterios son de gran ayuda para los alumnos pues, además de hacer objetiva la valoración, les sirven de guía en la elaboración de sus trabajos.

## 2.6.- Caso F

### Innovar en un contexto tradicional

Algunas titulaciones se imparten desde modelos de enseñanza y aprendizaje muy tradicionales y asentados. En ellas, los cambios suelen tardar en llegar y en establecerse. Sin embargo, también en ellas pueden surgir iniciativas individuales aisladas, generalmente centradas en probar alternativas que afectan a aspectos concretos de la docencia.

**F** tiende a expresarse de forma directa, concreta y muy ordenada. Se diría que representa algunos de los mejores rasgos de sistematización y rigor argumental que solemos asociar con los profesionales del derecho. Esta disposición le lleva a rechazar los cursos que se apoyan en formulaciones abstractas sobre la educación, que considera vacías o sin sentido. Por el contrario, considera más importante y útil conocer alternativas prácticas sujetas a condiciones similares a las que vive cotidianamente en su docencia.

Participa con interés, desde hace años, en los programas de formación que se le ofrecen; últimamente se ha centrado en los asociados a la puesta en marcha del EEES. Uno de éstos, especialmente, impartido por una especialista innovadora en su propia rama de conocimiento, le ha llevado a conocer algunas alternativas metodológicas que aplica en las asignaturas que imparte.

#### 2.6.1.- Enseñar y aprender: ¿qué es más complejo?

Para **F**, el profesor debe *estar a "disposición del alumno"*, ayudarle de forma efectiva y facilitarle los medios, actividades, que le permitan acceder al conocimiento.

Curiosamente encuentra difícil explicar lo que, para él, es aprender, mientras ve más fácil expresar su idea sobre la enseñanza. Su actitud reflexiva le lleva a entender que la tarea de aprender es bastante más compleja de lo que habitualmente se piensa desde la perspectiva de los docentes. Cuando se ve obligado a hacerlo, indica que aprender es "*alcanzar un conocimiento*" pero parece que esa definición, voluntariamente simplista, no incluye ni precisa todo lo

que considera que debe hacer un alumno universitario para alcanzar los resultados de aprendizaje deseables.

Imparte una materia, dividida en tres asignaturas que se cursan en años sucesivos. Sólo ha podido planificar y poner en marcha esas asignaturas de forma independiente en los últimos tiempos, porque antes se veía obligado a coordinarse con profesores asociados. Cuando esto sucedía, F entendía y aceptaba que éstos tuvieran menores posibilidades de implicarse y comprometerse en novedades metodológicas.

Considera que sus asignaturas tienen unos objetivos bien definidos y consagrados por *la larga "trayectoria de sus asignaturas"* por lo que son escasamente modificables; por ello centra sus esfuerzos en idear y poner en marcha las actividades que considera más valiosas y productivas para que el alumnado que las cumplimente adquiera, de forma casi inevitable, los aprendizajes deseados.

### **2.6.2.- Ver la evaluación desde perspectivas diferentes**

Para F, la evaluación es una tarea docente compleja, siempre *"imperfecta"* que consiste en *"ir recogiendo pruebas de lo que van aprendiendo, conociendo a lo largo de la asignatura..."*. Le da más importancia de la que quisiera porque es consciente del valor que los alumnos asignan a los procesos de evaluación y a los resultados que obtienen en ellos.

Cree que, cuando los profesores buscan promover el aprendizaje, se encuentran con un alumnado cada vez más *"estándar"*, preocupado sobre todo por aprobar, que centra la mayor parte de su atención en conseguirlo. Lamenta tener que dedicar demasiado tiempo a resolver las dudas y preocupaciones de sus alumnos en relación con la evaluación, un tiempo que preferiría dedicar a ayudarles a aprender mejor.

Le preocupa elaborar con rigor los criterios de evaluación y se esfuerza en comunicárselos a los alumnos como una guía para su trabajo. Cree que son una buena herramienta para ello.

Las actividades de aprendizaje forman parte de su sistema de evaluación, ya que le aportan la información que necesita para saber cómo van aprendiendo y le sirven para elaborar la calificación final. Estas actividades son diversas, las propone a lo largo del curso para que los alumnos mantengan el esfuerzo y que éste sea variado, obligándoles a adaptarse a demandas muy diferentes.

Considera que este sistema de evaluación contribuye a que los alumnos no abandonen el esfuerzo porque *"si siguen con normalidad la evaluación enseguida se aprecia que vas a superar la asignatura"*.

La mayor parte de tales actividades/pruebas son de carácter individual; alguna de ellas incluye una exposición oral que evalúa, aunque teme que su valoración sea algo subjetiva y, por lo tanto, más *"expuesta al error"*.

Observa que su aplicación de pruebas de evaluación de forma continua y escalonada no incrementa el número de aprobados, pero tiende a hacer más difícil conseguir notas altas. Atribuye esto a que *"los alumnos no son constantes en el esfuerzo"*.

Completa su procedimiento de evaluación con una prueba de carácter oral individual, que supone el 60% de la nota; considera que les sirve a los alumnos para obtener una calificación superior con sólo *"conseguir templar los nervios y acertar un poco en las contestaciones"*. El alto porcentaje asignado a esa prueba y la tensión emocional que supone un examen oral, pueden afectar a la capacidad de ordenar el pensamiento y a la coherencia en la expresión, lo que explicaría el descenso de los resultados que obtienen sus alumnos en ella. **F** atribuye ese descenso a su escaso interés por aprender y a su bajo nivel inicial. Sin embargo, es posible que los alumnos tengan una visión muy diferente sobre la auténtica dificultad de esta prueba.

### **2.6.3.- Los sentimientos filtrados por la razón**

Cuando expresa sus valoraciones sobre las diversas fases y componentes de su trabajo docente, intenta apoyarlas con el mayor rigor argumental. Esto proporciona a sus respuestas una expresión controlada y analítica, que tiende a evitar las manifestaciones afectivas espontáneas.

Se siente "*relativamente satisfecho*" con el sistema de actividades y el procedimiento de evaluación que aplica. Valora positivamente el uso continuado de pruebas diversas de evaluación porque con ellas "*recoge más indicios*" y le permiten observar la evolución de sus alumnos, algo que aprecia especialmente, pero le incomoda el tiempo y la dedicación que exige este procedimiento, ya que se acumula al conjunto de obligaciones que ahora deben asumir los profesores universitarios, a su entender excesivas.

Considera que los docentes deben intentar mejorar sus prácticas habituales, como él intenta a través de las actividades y la evaluación, pero cree que el colectivo de profesores en general es bastante conservador, por lo que teme que los cambios del EEES van a ser difíciles de realizar "*se va a necesitar un cambio generacional*".

**F**, a pesar de aplicar un procedimiento complejo de evaluación, lo sigue considerando imperfecto y cree que es la principal razón por la que sigue interesado en modificar y mejorar su docencia. Quizá por ello, asume con buena disposición la necesidad de formarse como docente, aunque es crítico con algunas de las opciones formativas más usuales, de carácter muy general, que ve difíciles de llevar a la práctica.

#### **2.6.4.- El caso y la teoría**

En **F** destaca un enfoque de enseñanza estratégico, cuya preocupación principal es encontrar las actividades más adecuadas para el aprendizaje. A pesar de manifestar que el profesor debe "*estar a disposición de los alumnos*" parece que no considera muy importante el valor añadido del feedback que proporciona, incluso a su pesar, sobre las actividades que propone.

Creemos que, aunque le parece importante observar la evolución de los aprendizajes de sus alumnos, no aprovecha como un elemento útil para valorarles, toda la información que recoge, a través de diversas pruebas, durante los tres cursos. Tal vez si tomara en consideración los procesos de mejora, pondría en marcha una verdadera evaluación continua y no "continuada" como la que hace ahora. Es posible que así pudiera conseguir, a la vez, perfeccionar su procedimiento de evaluación y la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

Gracias a su esfuerzo y su buen hacer docente, consigue que sus alumnos mantengan el esfuerzo continuado que exigen sus asignaturas, pero la forma en que valora su interés por aprobar, contraponiéndolo al de aprender, nos lleva a pensar que no ve cómo asociar sus objetivos con los de sus alumnos. Esa confluencia de intereses se puede establecer, precisamente, aprovechando el valor motivador de la evaluación. Tal vez si proporcionara feedback a sus alumnos, a partir de sus resultados en las pruebas, podría promover en ellos un aprendizaje de mayor calidad, tal como pretende. De hecho, el uso racional y organizado de los criterios de evaluación que lleva a cabo, es una buena pista sobre cómo puede alcanzar esa productiva confluencia de intereses.

## 2.7.- Los casos en imágenes

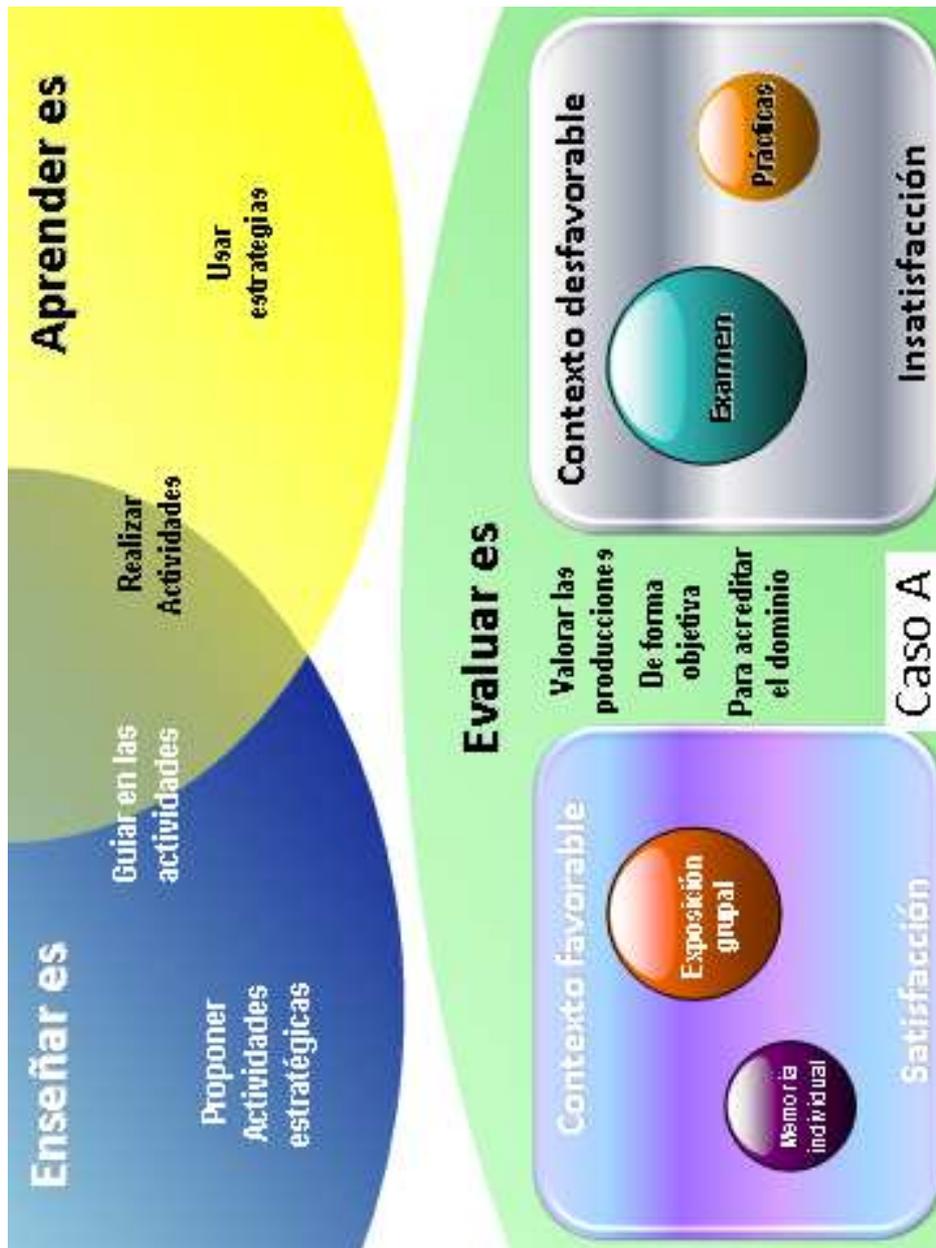


Figura 45. Caso A

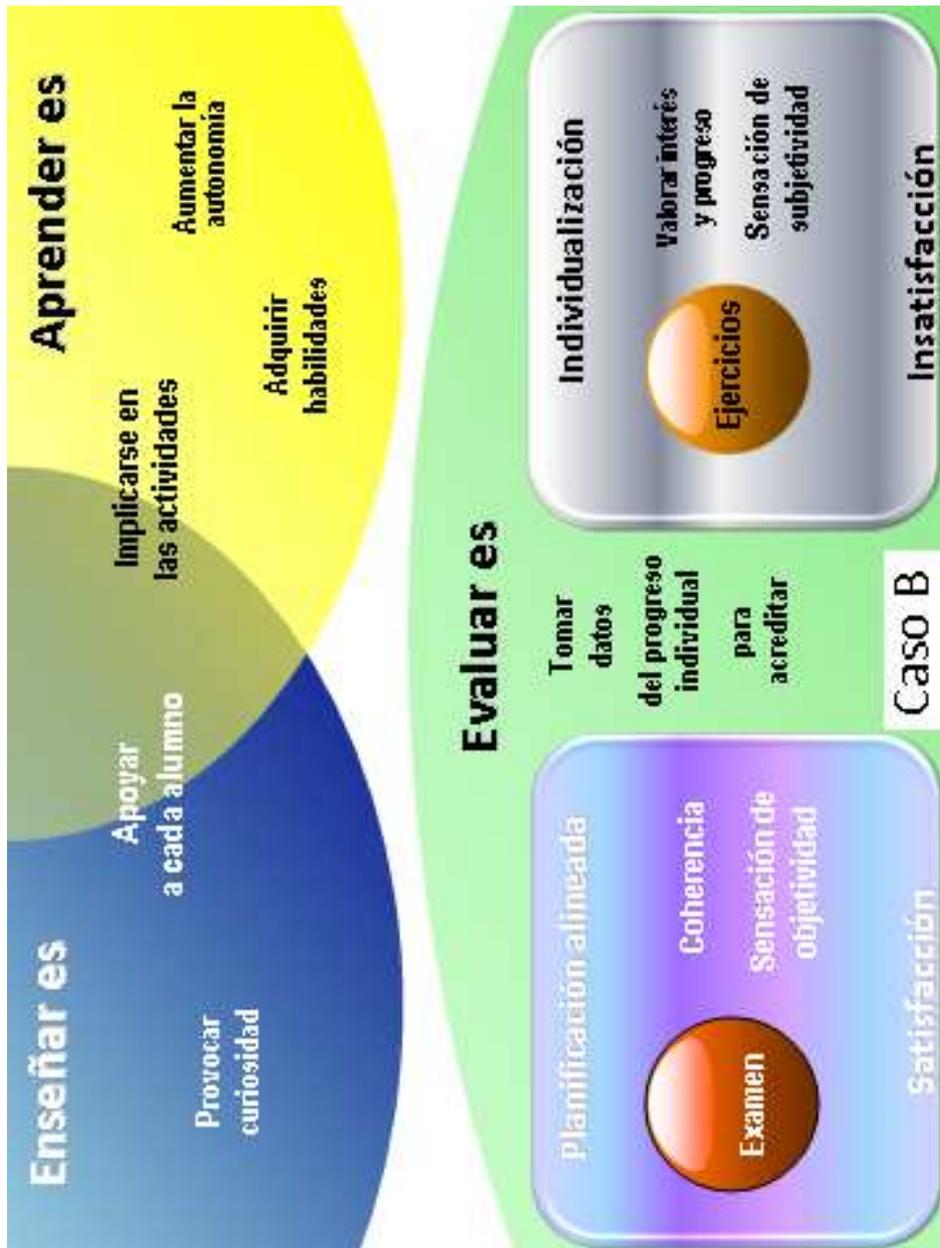


Figura 46. Caso B

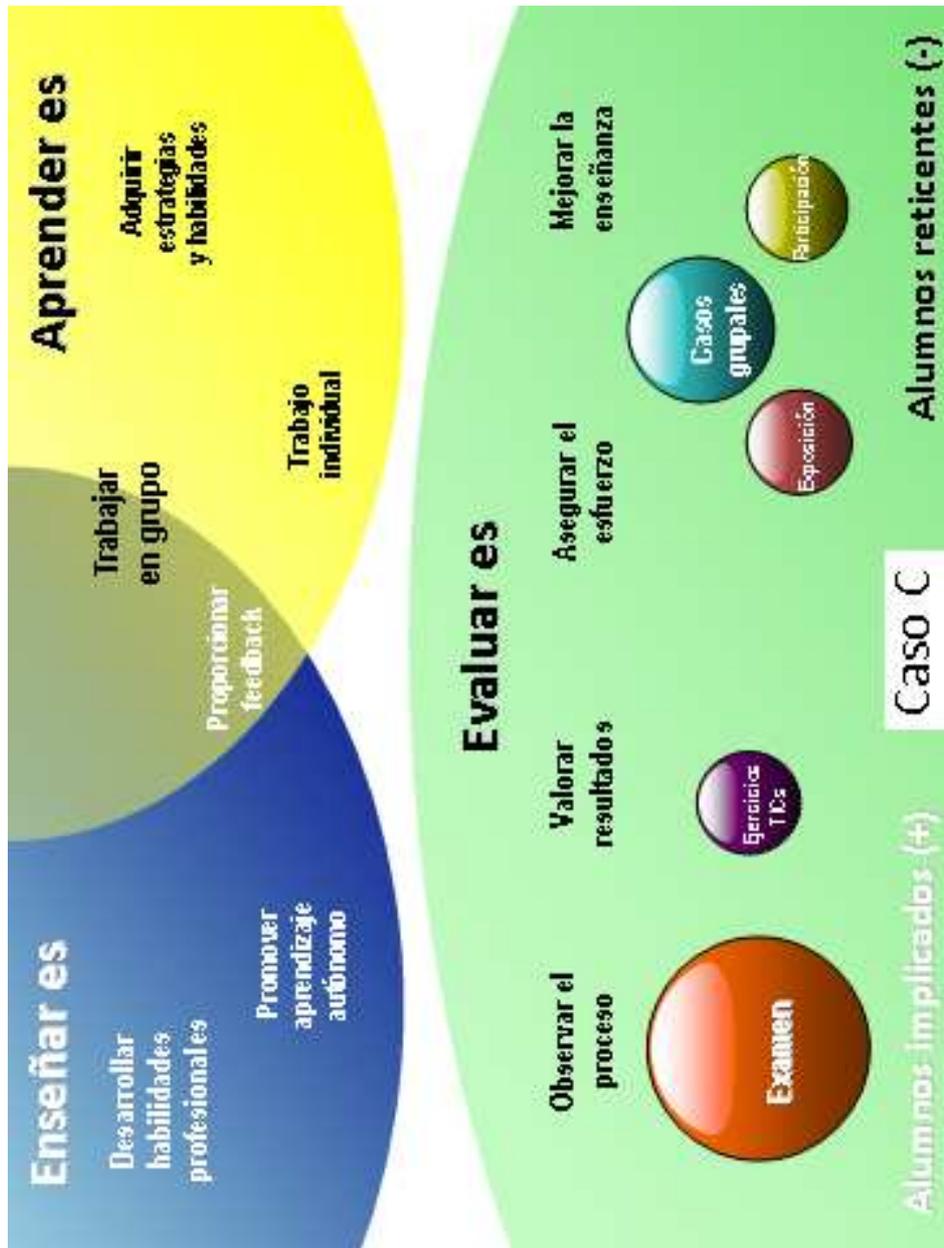


Figura 47. Caso C

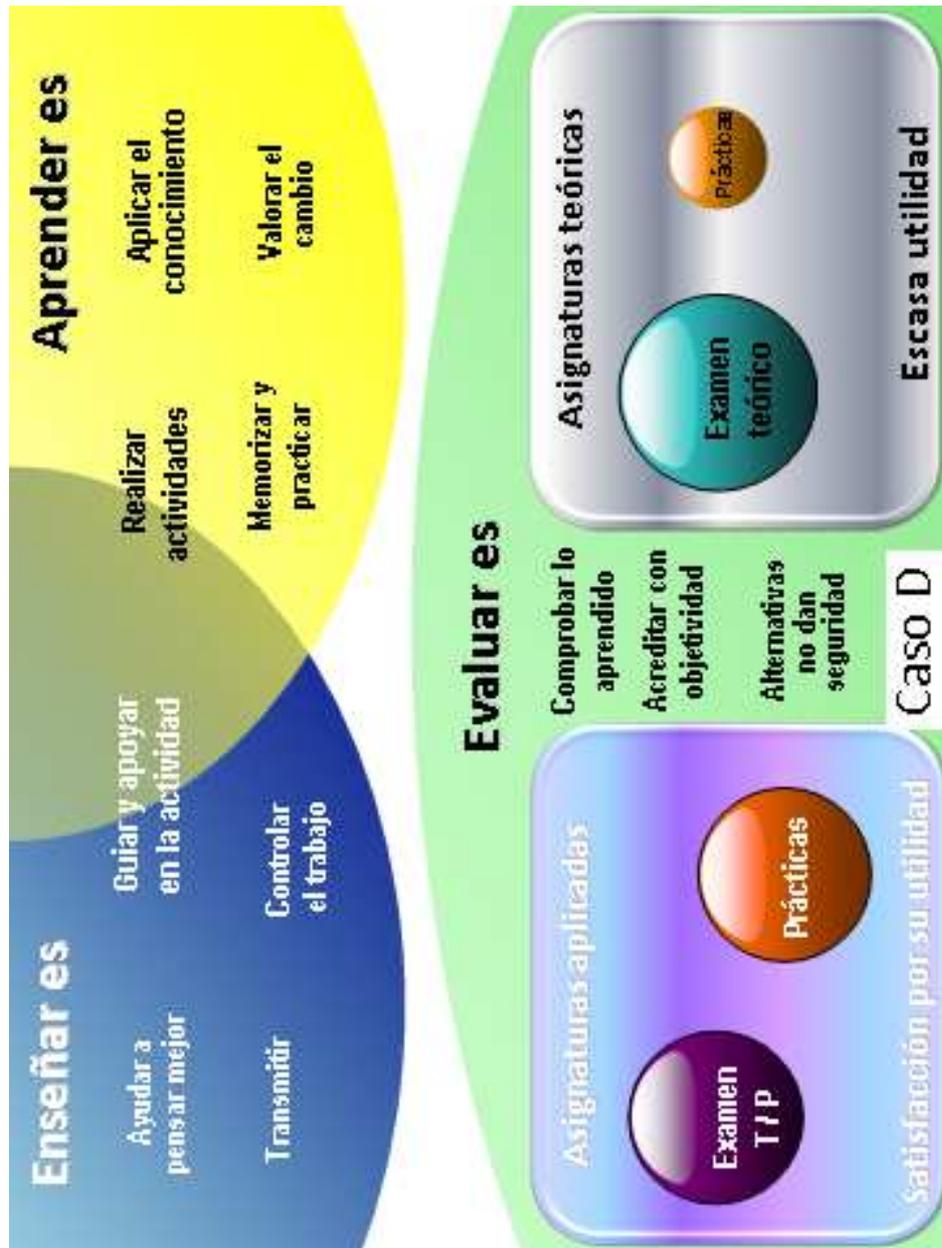


Figura 48. Caso D

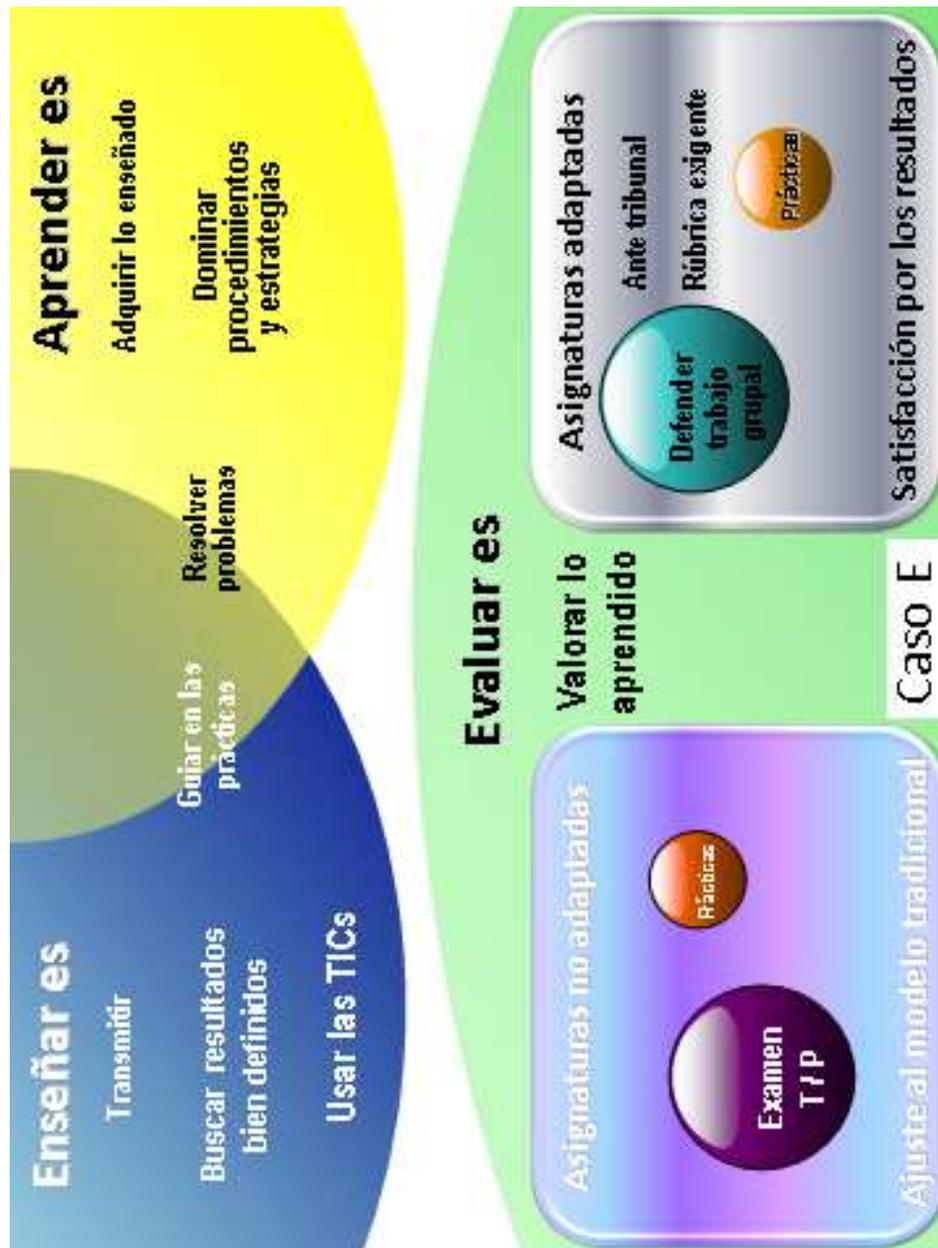


Figura 49. Caso E

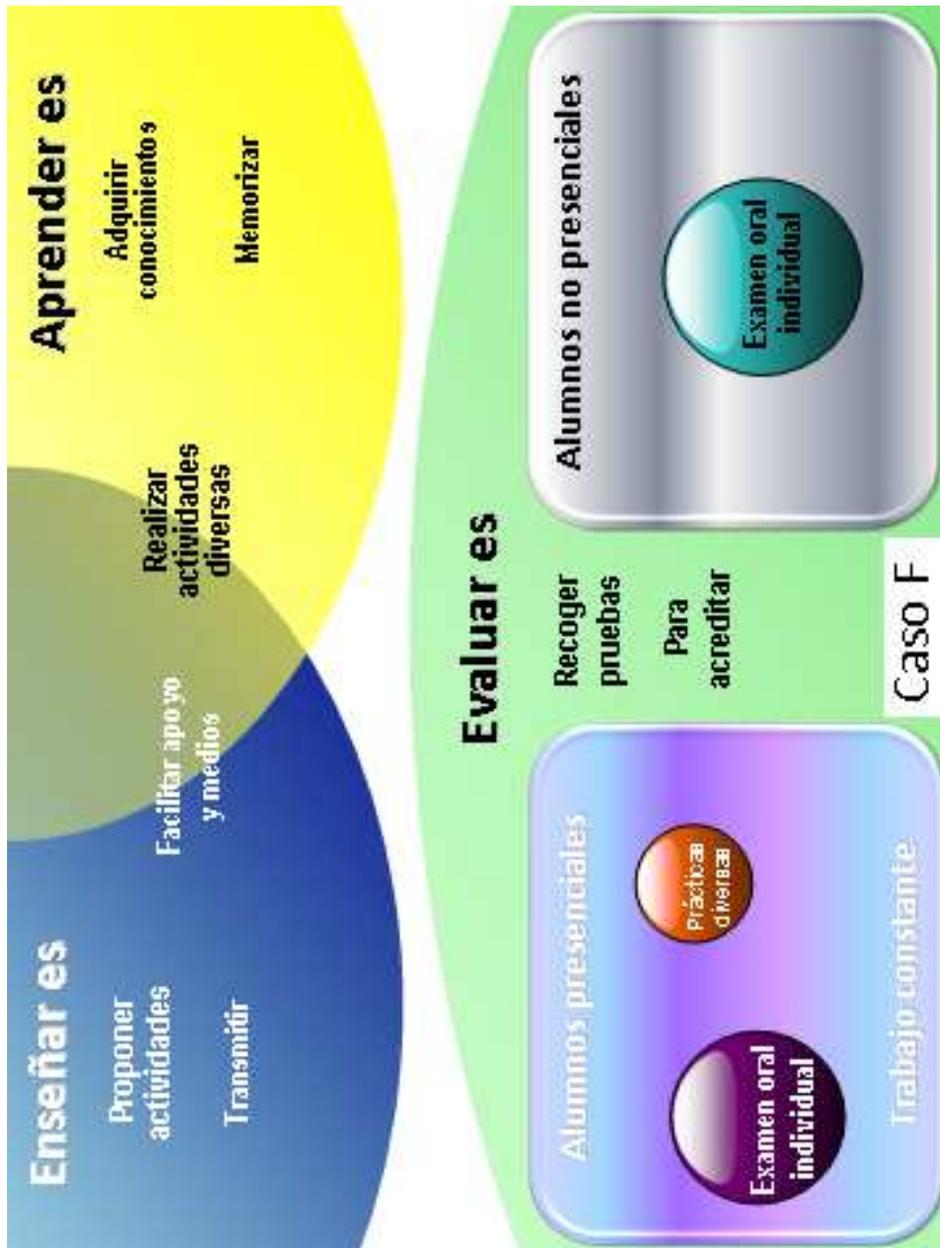


Figura 50. Caso F

### **3.- TERCER NIVEL DE ANÁLISIS:**

#### ***BUSCANDO EXPLICACIONES A SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS***

Una vez analizados los discursos de los profesores entrevistados por separado, en este tercer nivel de análisis pretendemos identificar las semejanzas y diferencias que existen entre ellos en función de los apartados más relevantes relacionados con el marco teórico. Para establecer estas comparaciones, nos basamos en las categorías que establecimos en el primer nivel, para observar si existen coincidencias que puedan ayudarnos a conocer por qué razones comunes se evalúa de una determinada manera, o, si son otras diferencias individuales las que justifican sus prácticas evaluativas.

Realizaremos el análisis diferenciando el mundo de las concepciones, sus teorías personales, y el mundo de la realidad, su práctica docente. En esta fase del trabajo, el análisis pretende ser más global y transversal, pues se basa en el conjunto de su discurso, por lo que, en parte, se deriva del segundo nivel, situando a los seis profesores en las distintas categorías analizadas, como tratamos de recoger en las tablas que se presentan a continuación.

En el ámbito de las concepciones relacionadas con la visión que tienen sobre el conocimiento, el tipo de cosmovisión epistemológica que predomina es el ***realista***, ya que son cuatro los profesores que interpretan el conocimiento como un reflejo preciso de la realidad (Schraw y Olafson, 2003). Probablemente esta concepción esté influida por los rasgos específicos de las materias que imparten pues, a pesar de estar vinculadas a áreas de conocimiento dispares, imparten los contenidos como definitivos y cerrados, ya sean leyes físicas, normas legales o

procedimientos lineales definidos, bien de aplicaciones informáticas o de traducción. Los profesores que se sitúan en una posición **relativista**, consideran que el conocimiento no es estático, que lo que hoy se considera como una explicación válida de la realidad, mañana puede ser refutada; quizá adopten esta posición porque han vivido experiencias laborales o personales que así lo confirman. Uno de estos últimos, además, entiende que el conocimiento puede verse modificado en función de elementos **contextuales**.

Concepciones (I)		A	B	C	D	E	F
Visión del conocimiento	Realista	X	X			X	X
	Relativista			X	X		
	Contextualista			X			

Cuadro 27. Nivel III. Concepciones sobre el conocimiento

En cuanto a las concepciones sobre la enseñanza, ninguno de ellos la entiende como la pura transmisión de los conocimientos que el profesor posee y el alumno debe adquirir (**enfoque cuantitativo**). Por el contrario, la mayoría adopta un **enfoque cualitativo**, es decir, entiende la enseñanza como una forma de provocar en sus alumnos, cambios en su manera de interpretar la realidad, para poder adaptarse a ella (Biggs y Moore, 1993). Estos docentes **centran su docencia en el aprendizaje** de sus alumnos (Dall'Alba, 1991; Martin y Ramsden, 1992; Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Kember, 1997 y Samuelowicz y Bain, 2001, 2002.). El resto aplica un **enfoque estratégico**: buscan dotar a sus alumnos de herramientas concretas que les ayuden a responder a lo que actualmente se demanda, por lo que están más **focalizados en la enseñanza** de esas estrategias (Dall'Alba, 1991; Martin y Ramsden, 1992; Samuelowicz y Bain, 1992; Biggs y Moore, 1993; Kember y Gow, 1994; Kember, 1997 y Samuelowicz y Bain, 2001). Parece existir una relación clara y consistente entre cómo se interpreta lo qué es

enseñar y dónde se pone el mayor énfasis o interés: la enseñanza o el aprendizaje.

Concepciones (II)		A	B	C	D	E	F
Enseñanza	Enfoque Cuantitativo						
	Enfoque Estratégico					X	X
	Enfoque Cualitativo	X	X	X	X		
Docencia centrada en	Enseñanza					X	X
	Aprendizaje	X	X	X	X		

Cuadro 28. Nivel III. Concepciones sobre la enseñanza

Cuando hablamos del aprendizaje (Chi, Slotta y Leeuw, 1994; Schwanenflugel, Fabricius y Alexander, 1996; Strauss y Shilony, 2002; Pozo et al., 2006; Gargallo et al., 2010), vemos que todos lo entienden desde la perspectiva de la **teoría interpretativa**; es decir, consideran que, para aprender, es necesario que el aprendiz active varios procesos cognitivos y autorreguladores. La mayoría, además, comparte esta visión sobre el aprendizaje con otras teorías. Así, en varios casos, la posición interpretativa coexiste con la **teoría directa**: promueven el aprendizaje de determinadas estrategias, en función de su utilidad práctica, cuya correcta y precisa adquisición pueden constatar con seguridad y otros profesores tienden a concebir el aprendizaje como una transformación interna del aprendiz, en línea con la **teoría constructiva** (Pozo et al., 2006 y Gargallo et al., 2010).

Concepciones (III)		A	B	C	D	E	F
Aprendizaje	T. Directa					X	X
	T. Interpretativa	X	X	X	X	X	X
	T. Constructiva	X	X				

Cuadro 29. Nivel III. Concepciones sobre el aprendizaje

Cuando nuestros profesores explican lo que, para ellos, es evaluar, todos consideran que evaluar es la forma de saber qué

conocimientos han adquirido los alumnos o cómo ha sido el proceso de aprendizaje, es decir, la **función acreditativa** de la evaluación (López-Pastor, 2009). Pero también aparece, en varios de nuestros casos, la **función formativa**, aunque vinculada a la mejora de la enseñanza, no a la promoción del aprendizaje de los alumnos.

Concepciones (IV)		A	B	C	D	E	F
Evaluación	Función acreditativa	X	X	X	X	X	X
	Función formativa	X		X	X		

Cuadro 30. Nivel III. Concepciones sobre la evaluación

Para saber si realizan prácticas evaluadoras coherentes con esas concepciones, analizamos los aspectos más relevantes de sus procedimientos de evaluación: tareas de evaluación, feedback y participación de los alumnos, criterios, (Knight, 2005; Nicol, 2007), instrumentos, (López-Pastor, 2009), factores contextuales que pueden influir en ellos (Porto, 2010) y los sentimientos que les provoca la evaluación que realizan.

En cuanto a las **tareas de evaluación**, recordemos que para **evaluar competencias** deberíamos "*promover tareas de evaluación que demanden una demostración activa de sus habilidades para poner el conocimiento en acción en vez de hablar o escribir sobre ello*" (Padilla et al., 2010). Todos los profesores entrevistados proponen tareas de aprendizaje – evaluación que se ajustan a esta propuesta, cubriendo así el aprendizaje declarativo y el procedimental. Quizá lo que se echa en falta es la promoción y valoración del aprendizaje metacognitivo (Ohlsson, 1996), pues a los alumnos no se les pide que hagan el esfuerzo de valorar ni su aprendizaje, ni su propia ejecución de la tarea.

Respecto del **feedback**, podemos observar cómo todos dan información, ayudan y acompañan a los alumnos en la ejecución de las tareas, pero ninguno, una vez concluidas, promueve su mejora. Cuando los trabajos, prácticas, etc., son entregados, ya no hay posibilidad de rehacerlos; tampoco se realizan otras producciones

similares, para comprobar si las correcciones que los profesores han realizado han provocado aprendizaje en los alumnos. En este sentido, no se cumple una de las características que Knight (2005) considera primordial para que el feedback sea eficaz: *la retroalimentación que se da a los alumnos es realizable y se debe realizar*. Por estas razones, parece claro que los profesores están más cerca de una evaluación sumativa que formativa.

En cuanto a la **participación del alumnado en los procesos de evaluación** (López-Pastor, 2009; Rodríguez e Ibarra, 2011), podemos ver que estos profesores no emplean ninguna de las alternativas que vimos en el segundo capítulo. Uno de ellos tiene conocimientos sobre los procesos **de coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida**, aunque no los aplica. Todos ellos, a pesar de señalar las dificultades que tienen para valorar las producciones grupales, no hacen referencia a la posible utilidad de estas alternativas. Consideramos que probablemente esta sea la parte más desconocida de la evaluación formativa y la que más resistencias puede ofrecer, pues supone un cambio importante en la concepción de evaluación que tienen profesores y estudiantes.

El uso de **criterios de evaluación** por los profesores entrevistados, entendidos éstos como indicadores que pueden guiar el trabajo de los alumnos, vemos que es infrecuente. Aparece, en su lugar, un componente de los criterios de calificación, el que especifica el peso relativo de cada prueba en la nota final (Dochy et al. 2002; Stowell, 2004; Woolf, 2004 y Garby, 2007). Su finalidad primordial es servir de guía en la corrección para proporcionar la sensación de justicia y objetividad que tanto preocupa a los profesores. Uno de ellos, sin embargo, manifiesta que sus alumnos conocen previamente lo que deben hacer y otro utiliza una rúbrica, que sus alumnos también conocen, para evaluarles (Andrade, 2005; Blanco, 2008; Mertler, 2001). Ambas alternativas pueden servir de guía a los alumnos en la realización de sus producciones.

Práctica docente y Evaluación (I)		A	B	C	D	E	F
Evaluación Formativa	Tareas de aprendizaje - evaluación: competencias	X	X	X	X	X	X
	Feedback Formativo en la actividad	X	X	X	X	X	X
	Feedback Formativo en la evaluación						
	Participación de los alumnos en el proceso de evaluación						
	Criterios de evaluación explícitos					X	X

Cuadro 31. Nivel III. Práctica docente y evaluación formativa

Los **instrumentos de evaluación** más empleados siguen siendo los **exámenes** teórico-prácticos que tratan de recoger los conocimientos que han adquirido los alumnos, tanto en su vertiente declarativa como procedimental (Álvarez-Valdivia, 2008; López-Pastor, 2009). Todos los profesores emplean, como complemento, la evaluación de **trabajos y/o prácticas** de laboratorio o de aula que, en la mayoría de las ocasiones, se realiza a través de la entrega de informes y su **exposición oral**. Un hecho que nos parece relevante es que aquellos profesores que viven situaciones de enseñanza peculiares (número de alumnos más reducido, no compartir docencia), modifican sus procedimientos de evaluación, ofreciendo alternativas más innovadoras. En esos casos, o no se realiza ningún examen convencional, o se utiliza un **examen oral** ante tribunal.

Todos ellos, aunque las condiciones no sean las deseables, han optado por realizar una evaluación secuenciada, tratando de conseguir que los alumnos trabajen de una forma más continuada, para evitar los atracones finales y los abandonos en sus asignaturas. Esto les ha supuesto un incremento de trabajo considerable que valoran positivamente, aunque las razones que dan para ello son diversas: en varios casos, dan mayor valor a las prácticas y a su corrección que a las exposiciones teóricas, por su potencial de aprendizaje; a un tercer profesor, le permiten hacer un seguimiento

individualizado de sus alumnos; otro valora que el aprendizaje y la relación con sus alumnos ha aumentado; el quinto porque se siente orgulloso de las producciones de sus alumnos y el último porque recoge más indicios de lo que aprenden.

Parece evidente que a todos les importa mucho el aprendizaje de sus alumnos. Quizá esta sea la razón por la que manifiestan su interés por encontrar las actividades (estrategias) de enseñanza más adecuadas y actualizadas, para que sirvan de verdaderas experiencias de aprendizaje para sus alumnos. Creemos que separar ambos aspectos es realmente difícil. Por ello, en ocasiones, podemos entender las dificultades que los profesores pueden tener para comprender el cambio que supone centrarse en el aprendizaje de los alumnos en lugar de hacerlo en la enseñanza que realiza el profesor.

En cuanto a la utilización de las **TICs** en la evaluación (Cano, 2008; Olmos, 2008; Rodríguez et al. 2008, 2009), vemos que sólo se emplean en un caso, aunque la mayoría las emplea en su docencia. El profesor que más las usa, hace especial hincapié en ellas, debido a su papel en las materias que imparte y a su visión sobre cómo debe evolucionar la enseñanza, en línea con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación.

<b>Práctica docente y Evaluación (II)</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
Instrumentos de evaluación	Exámenes escritos	X		X	X		
	Examen Oral					X	X
	Trabajos escritos, prácticas...	X	X	X	X	X	X
	Exposiciones orales	X		X	X	X	X
	Debates				X		
	TICs			X			

Cuadro 32. Nivel III. Práctica docente e instrumentos de evaluación

Según estos profesores, algunos **factores contextuales** pueden facilitar o dificultar la puesta en práctica de la docencia y de la evaluación tal y como desearían realizarlas. Entre los factores que pueden ponerlo más difícil, coinciden en que el número de alumnos es el aspecto más relevante, tanto en el caso de que sea muy elevado como excesivamente reducido (García Jiménez, 2006; Salinas, 2006; Sanmartí, 2007; Zaragoza, Luís-Pascual y Manrique, 2009). En el primer caso, porque el esfuerzo en la corrección y seguimiento de los alumnos puede ser irrealizable y, en el segundo, porque se teme perder objetividad.

Otro factor que menciona la mayoría, hace referencia a las **resistencias de los alumnos** a las nuevas prácticas evaluadoras, resistencia que, como veíamos Knight (2005), se explica por la falta de sintonía entre las expectativas del profesor y las de los alumnos. A pesar de haberlas vivido en propia piel, estos profesores no se han dejado vencer por el desánimo que puede ocasionar este rechazo a un esfuerzo, sobreañadido para el docente, que conlleva la realización de unas actividades que parecen desdeñar los alumnos. Quizá su convencimiento sobre la mejor adecuación del tipo de evaluación y docencia que realizan, frente a alternativas más tradicionales, les hace seguir en su empeño por mejorar la calidad de su docencia.

También observan que existen **resistencias en los profesores** por diferentes causas; la mayoría coincide en señalar la falta de coordinación entre el profesorado; la atribuyen al individualismo exacerbado que existe actualmente, que consideran difícil de superar, pues todos menos uno disfrutaban de su independencia docente cuando no tienen que compartir asignaturas. Sin embargo, a través de la experiencia de este único caso, se puede observar cómo una coordinación eficaz facilita la docencia (Porto, 2010).

Los factores que, para la mayoría, son imprescindibles para una adecuada implementación del EEES son: el cambio que se debe dar hacia el **trabajo en equipo de los profesores** de una titulación y tener un **número adecuado de alumnos** (30 – 40) para poder realizar un seguimiento de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005; López-Pastor, 2009; Porto, 2010).

Factores contextuales y evaluación		A	B	C	D	E	F
Factores contextuales que influyen negativamente	Nº Alumnos muy elevado o reducido	X	X		X	X	
	Falta de coordinación profesorado	X					X
	Resistencias de los alumnos	X	X	X			X
	Resistencias de los docentes	X	X	X	X	X	X
Factores contextuales que pueden influir positivamente	Nº Alumnos adecuado (alrededor de 30)		X		X	X	
	Coordinación profesorado	X	X		X	X	X

Cuadro 33. Nivel III. Factores contextuales y evaluación

En cuanto a los **sentimientos asociados** a la evaluación, todos los profesores entrevistados manifiestan una marcada preocupación por ser objetivos y justos. Preocupación que les lleva a fijar criterios numéricos rígidos que, en ocasiones, contradicen su forma de concebir la evaluación. Son variadas las razones por las que los profesores expresan su malestar con el procedimiento de evaluación que emplean: pueden atribuirlo a la falta de un registro sistemático de los avances de sus alumnos; en otros casos se achaca a la contradicción que viven entre sus concepciones y su práctica evaluadora algo que, curiosamente, explican mediante una expresión muy similar, tener dos cerebros, dicotomía cerebral; se siente malestar cuando no se consigue valorar las diferencias en implicación de los alumnos en los trabajos grupales; se expresan quejas por la forma en que se vive la revisión de los exámenes, cuando utiliza el procedimiento de evaluación tradicional.

Con todo, varios de ellos, a pesar de los inconvenientes mencionados, manifiestan estar bastante satisfechos con la evaluación que realizan, probablemente porque sus cambios han sido muy significativos; otro docente muestra especial satisfacción en la evaluación de las asignaturas adaptadas, estimamos que esto se

puede deber al grado de elaboración que ha llegado a tener el procedimiento que aplica.

Sentimientos asociados		A	B	C	D	E	F
Sentimientos asociados a la evaluación	Preocupación por la justicia y la objetividad	X	X	X	X	X	X
	Satisfacción			X		X	X
	Insatisfacción	X	X		X		

Cuadro 34. Nivel III. Sentimientos asociados a la evaluación

Por último, sus **opiniones sobre el EEES** también son coincidentes. Lo ven como una oportunidad para el cambio, para mejorar la docencia, pero desconfían de que se den las condiciones que hagan posible una implementación eficaz. Todos consideran que es necesaria la formación de los docentes universitarios, pero no a través de cursos generales, sino centrados en experiencias (buenas prácticas) muy cercanas a sus asignaturas y empleando una metodología más activa, más coherente con las recomendaciones del proceso de Bolonia. En este sentido, son congruentes con su forma de entender el aprendizaje y reflejan la dificultad que surge, también para los profesores, cuando pretenden aplicar las teorías a la práctica cotidiana.

Para finalizar este tercer nivel de análisis, creemos que a través de él, hemos podido llegar a comprender las actuaciones docentes de nuestros profesores, tratando de ver qué concepciones las guían; hemos comprobado que, como decía Moore (2002, p. 26), *las personas son demasiado complejas como para ser enclasadadas en teorías y categorías.*

#### **4.- RESPONDIENDO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez concluidos los tres niveles de análisis de las entrevistas de nuestros profesores, pretendemos responder a las preguntas que han guiado esta investigación, a partir de los resultados obtenidos. Para llevar a cabo esta recapitulación, retomaremos los cuatro objetivos de investigación con sus preguntas correspondientes.

**Objetivo 1: Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación**

***¿Qué piensan algunos profesores universitarios sobre lo que es enseñar, aprender y evaluar?***

En el tercer nivel de análisis hemos descrito las concepciones de nuestros profesores sobre estos tres aspectos de la función docente. Podemos destacar que las diferentes interpretaciones personales, son más complejas y heterogéneas de lo que, a la luz de los modelos teóricos, cabría esperar.

La revisión realizada en el primer capítulo, parecía indicarnos que podía haber algún tipo de asociación lógica entre los diferentes niveles que los autores describen cuando hablan de las concepciones sobre el conocimiento (Schraw y Olafson, 2003), la enseñanza (Biggs y Moore, 1993), el aprendizaje (Pozo, 2006; Gargallo, 2010) y la evaluación (Knight, 2005; Nicol, 2007; López-Pastor, 2009). De esta forma podríamos, a priori, establecer las siguientes correspondencias:

Cosmovisión epistemológica	Concepción de la enseñanza	Concepción del aprendizaje	Concepción de la evaluación
Realista	Enfoque Cuantitativo	Teoría Directa	Acreditativa
Relativista	Enfoque Estratégico	Teoría Interpretativa	Acreditativa
Contextualista	Enfoque Cualitativo	Teoría Constructiva	Acreditativa y Formativa

Cuadro 35. Cosmovisión epistemológica y concepciones

Así, los profesores que comparten una cosmovisión realista del conocimiento consideran que existe un cuerpo de conocimientos objetivos, relativamente estables y compartidos por los expertos, por lo que la función del profesor, en este caso, sería conocer la materia y saber comunicarla (enfoque de enseñanza cuantitativo), mientras que la obligación del alumno sería saber retener y reproducir fielmente lo enseñado (teoría directa del aprendizaje). Por ello, los resultados del aprendizaje, declarativos o procedimentales, deben ser claramente identificables; son logros que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender y, al final, se saben o no, sin posiciones intermedias. Desde estas perspectivas, el sistema de evaluación más coherente y útil para recoger la información sobre los aprendizajes conseguidos, sería el examen tradicional de contenidos.

Como vimos, los profesores que comparten una visión del conocimiento relativista, asumen que éste es subjetivo y modificable. Su trabajo se centraría en crear ambientes en los que los estudiantes pudieran desarrollar su propio pensamiento, promoviendo estrategias que les ayuden a asimilar mejor la información dada y a autorregularse, hasta que sean capaces de aprender de forma autónoma (enfoque estratégico). Por ello, darían gran relevancia a las actividades de enseñanza que pueden influir sobre los procesos mentales que el alumno pone en juego al aprender (teoría interpretativa). Sin embargo, vemos que siguen entendiendo el aprendizaje como una aproximación cada vez más fiel, precisa y completa al conocimiento, conceptual y/o procedimental, que tiene que ser aprendido. De tal forma que siguen evaluando los *aprendizajes literales*, mediante pruebas que demuestren su consecución. Así, parece que la concepción de la evaluación no tiene por qué cambiar a pesar de modificarse las teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Recordemos que desde la cosmovisión contextualista además de aceptar que el conocimiento es subjetivo y que cada estudiante lo construye de forma personal y única, se defiende que esa construcción se realiza en contextos de colaboración, donde los iguales se convierten en verdaderas fuentes de aprendizaje. Así, los profesores con esta perspectiva se convertirían en facilitadores, preocupados por el tipo y la calidad del conocimiento construido, por el proceso de su construcción y por la utilidad de ese conocimiento en los contextos que viven los alumnos (enfoque cualitativo). Por ello, esta visión se correspondería con la concepción constructiva del aprendizaje, ya que dan a éste la dimensión de transformar “*las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender*” (Pozo, 2006: 124). Es decir, no sólo se considera que son necesarios los procesos mentales para aprender, sino que se les atribuye un papel reconstructor.

En consecuencia, los resultados del aprendizaje ya no se conciben como una reproducción fiel de los contenidos trabajados, sino como una redescrición de los mismos producida por la persona que aprende y, a la vez, cambia en ese proceso. Para conocer esos resultados habría que considerar los cambios que se han efectuado tanto a nivel representacional (los nuevos significados que el estudiante asigna a los contenidos de aprendizaje) como a nivel personal (su influencia sobre las metas que se propone). Por ello, consideramos que la evaluación formativa es la que más se ajusta a esta forma de interpretar la enseñanza y el aprendizaje. Conocer cómo se van produciendo esos cambios en las producciones de los alumnos, además de favorecer la labor de guía en el aprendizaje, a través del feedback formativo, nos ofrece información sobre cómo el alumno va utilizando el conocimiento que está construyendo, siendo esto compatible con *la otra* función de la evaluación, acreditar el grado de aprendizaje obtenido.

Pero, según las expresiones verbales de nuestros profesores, estas relaciones podrían no ser tan lineales o unívocas como pudiera parecer a primera vista. Por una parte, si entendemos como un *proceso evolutivo* el cambio de las concepciones más tradicionales hacia los enfoques o teorías más novedosos que se apoyan en investigaciones actuales, hemos podido observar que la concepción sobre la enseñanza ha evolucionado de una forma evidente en todos

nuestros profesores, ya que en ninguno aparece una visión de la enseñanza como la mera transmisión del conocimiento, propia del enfoque cuantitativo; es decir, la mayoría de ellos se podría adscribir al enfoque cualitativo: términos como acompañamiento, estar a disposición del alumno, mediar en el aprendizaje, etc. están presentes cuando explican lo que para ellos es enseñar; sólo dos de nuestros casos, asumen la enseñanza desde una perspectiva evolutiva intermedia como la estratégica.

Pero sus concepciones sobre el aprendizaje no se corresponden con sus visiones sobre la enseñanza de una forma tan unívoca como parece proponer la teoría. Así encontramos que algunos profesores, parten de una teoría directa sobre el aprendizaje: lo que deben aprender los alumnos está muy definido, tanto en su forma como en su contenido. Probablemente, como exponíamos en el tercer nivel de análisis, debido a las peculiaridades de las materias que imparten, que les hacen inclinarse hacia una concepción del conocimiento más realista. Pero lo más revelador, desde nuestro punto de vista es que, aunque algunos profesores incorporan en sus explicaciones teóricas elementos de la teoría constructiva (*cambio en la mente de los alumnos, sentido común...*), todos ellos, a nivel práctico, entienden el aprendizaje como la adquisición de estrategias que dotan a los estudiantes de las herramientas o procedimientos que, además de facilitar el aprendizaje, son necesarios para su futuro desempeño profesional; algo que, como veíamos, se correspondería con la teoría interpretativa.

Esto nos lleva a pensar que, aunque un docente crea que el conocimiento es modificable, puede pretender que sus alumnos adquieran lo que considera como cierto y útil en un momento determinado, por ejemplo cuando planifica un curso. Otra cosa es cómo crea que puede conseguir ese objetivo, qué es lo que considera que debe hacer el alumno para adquirir ese conocimiento determinado. Así, podrá hacer hincapié en las estrategias de aprendizaje necesarias o destacar y valorar el carácter aplicado de ese saber; en ambos casos, tendería a no solicitar al alumno, al evaluar sus conocimientos, sólo una reproducción simple de los enunciados que imparte, más propia del modelo anterior.

Todos nuestros profesores dicen, explícitamente, que la mera incorporación de conocimientos de forma puntual no es aprender y, por ello, intentan que sea el trabajo continuado y guiado de los

alumnos lo que les haga incrementar o modificar su repertorio de conocimientos y/o habilidades profesionales; también es cierto que algunos profesores van más allá y pretenden que estas incorporaciones les hagan interpretar la realidad de forma diferente, mientras que para otros, su pretensión se ciñe a su adecuada utilización.

Esto nos hace ver lo difícil que es la adscripción de un docente a una sola categoría; parece improbable que alguien sea *tan coherente y lineal* como la teoría dice. También nos ayuda a entender la sensación de lejanía y, en ocasiones, la baja valoración que los profesores suelen expresar respecto de los marcos teóricos que tratan de explicar su compleja realidad cotidiana. Así, en nuestro estudio, encontramos dos casos que ilustran estas dificultades: uno manifiesta abiertamente su despreocupación por las teorías que sustentan su práctica docente (*eso es para los expertos en educación*) y otro, que conoce bien lo que dicen las teorías actuales, parece que no puede identificarlo con lo que hace; es como si ese tipo de formulaciones teóricas no le fueran de utilidad para entender o interpretar su trabajo.

Opinamos que, mientras esta situación de alejamiento entre las explicaciones teóricas y la práctica real siga existiendo, los avances teóricos poco pueden influir en la reestructuración o el cambio representacional sobre lo que es enseñar o aprender. Entendemos que la mayoría de nuestros profesores ha cambiado por el afán de mejorar su práctica docente, dentro de las condiciones contextuales en las que actúan, no por la influencia de las aportaciones teóricas derivadas de las investigaciones sobre la enseñanza.

Respecto de las concepciones que nuestros profesores tienen sobre la evaluación, la mayoría manifiesta que es una tarea *difícil, compleja e imperfecta*. Su función principal, y a veces única, es recoger datos que les ayuden a saber lo que han aprendido sus alumnos, para asignarles una nota que refleje el grado de conocimiento conseguido. Quizá por ser la acreditación una obligación ineludible para todo profesor, esta función se convierte en el eje central de su realización.

En el estudio de nuestros casos, encontramos que, a nivel teórico, los profesores que conocen la función formativa de la evaluación, manifiestan que, además de su utilidad acreditativa,

debiera servir para recoger datos que les informen sobre *cómo van* los alumnos y su propia docencia para mejorarla. Sin embargo, creemos que este conocimiento teórico no ha llegado a plasmarse en su práctica real, como trataremos de explicar posteriormente al comentar los procedimientos de evaluación que utilizan.

Resumiendo, la mayoría de los profesores estudiados tiene un enfoque cualitativo de la enseñanza, el más evolucionado. Todos tienen una visión del aprendizaje que se corresponde con la teoría interpretativa y dos de ellos llegan a incluir elementos de la teoría constructiva. Sólo la mitad, sin embargo, hace referencia a la función formativa de la evaluación, aunque sólo como una herramienta que puede ayudarles a mejorar su docencia.

Probablemente, este mayor avance en las concepciones sobre la enseñanza, frente a las del aprendizaje y las de la evaluación, se puede basar en que todos ellos han realizado importantes cambios metodológicos en sus estrategias de enseñanza. Esto ha repercutido en las experiencias de aprendizaje que viven los alumnos y en la forma en que, algunos de nuestros profesores, comienzan a valorar ese aprendizaje. Sin embargo, la concepción sobre la evaluación no se ha modificado al mismo nivel pues, aunque se realice de forma diferente y se usen más instrumentos que aplican a lo largo del curso, lo que buscan con ellos es recoger información sobre lo que se ha aprendido, no mejorarlo. Como veremos con mayor detalle, al comentar sus procedimientos de evaluación, no dan la posibilidad de mejorar las producciones de los alumnos una vez evaluadas.

El cambio en las concepciones no se realiza con facilidad, como ya señalamos en los primeros capítulos: las rutinas mentales (Shavelson y Stern, 1981; Clark y Peterson, 1986), el conocimiento práctico (Elbaz, 1983, 2003), o las creencias (Pozo et al., 2006; Remesal, 2009), tienden a estar muy arraigadas y proporcionan una seguridad que podría perderse, provocando inevitablemente la aparición de incertidumbres, si se producen cambios en ellas. Como veremos, parece que para los profesores esto es especialmente delicado en relación con la evaluación, por el peso de su dimensión acreditativa, ya que temen que los cambios puedan poner en peligro la objetividad y la justicia de sus valoraciones.

***¿La experiencia provoca cambios en la concepción y en la práctica docente?***

Consideramos que así sucede en todos los casos estudiados, sobre todo en su metodología de enseñanza. Su preocupación por mejorar su trabajo y su empeño en que los alumnos aprendan más y mejor, se refleja de forma especial en la mayoría de ellos, más centrados ahora en el aprendizaje que en la enseñanza (Samuelowicz y Bain, 2001, 2002), pero siguen sin contar con la evaluación como una herramienta de aprendizaje para sus alumnos.

El origen de los cambios que han experimentado es diverso: la adaptación a factores contextuales adversos, la integración en grupos de trabajo que abordan la docencia desde una perspectiva innovadora, el cuestionamiento sobre la utilidad de la docencia tradicional, la incorporación de las TICs a la enseñanza o los cursos de formación sobre la adaptación al EEES de sus asignaturas.

Varios profesores atribuyen sus cambios a esta última razón. Sin embargo, existen diferencias en el alcance de tales cambios entre ellos. Entendemos que esto se puede deber, al menos en parte, a sus concepciones. Así, quien parece poseer unas concepciones más evolucionadas, no sólo ha modificado su metodología, sino que también expresa una posición más crítica sobre su docencia y sobre la calidad del aprendizaje de sus alumnos. Esto le lleva a considerar que sus actuaciones, en relación con la evaluación, deben mejorar, pues observa cierta incoherencia entre lo que ahora piensa sobre la función de la evaluación y la forma en que la lleva a cabo.

Cuando el cambio surge por el afán de aplicar estrategias de enseñanza novedosas, conocidas a través de un curso, las modificaciones metodológicas que se ponen en marcha, pueden no afectar a las concepciones previas. Parece que, en esos casos, se produce una incorporación, de las nuevas formas de hacer, a los esquemas mentales preestablecidos. Como diría Piaget, cuando esto sucede sin que se llegue a producir un conflicto cognitivo que haga tambalearse tales esquemas, no se hace necesario remodelarlos.

Quizá por ello, en tales casos no se ve necesario ni conveniente incorporar otros cambios en la docencia: la sensación de hacer las cosas mejor, con un esfuerzo claramente mayor y más continuado, por parte de alumnos y profesores, puede proporcionar una mayor sensación de seguridad que, como hemos indicado, se

podría ver afectada por otras modificaciones. Esto nos hace pensar en la estabilidad de los clusters de creencias que mencionábamos en el primer capítulo (Remesal, 2009), que tienden a permanecer intactos; así parece suceder con las concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación que parecen más resistentes al cambio.

### ***¿Qué importancia dan a la evaluación de los aprendizajes en su tarea docente?***

También en esto encontramos puntos de confluencia y de diversidad. La mayoría de nuestros profesores coinciden en considerarla una función docente de gran relevancia, por la que sienten una especial responsabilidad. Centran esta responsabilidad en asignar una nota justa que refleje, de forma objetiva, el aprendizaje del alumno. En algún caso, también preocupa, de forma especial, la responsabilidad social que implica *sacar titulados* poco formados o preparados para el ejercicio profesional.

Varios profesores conceden una importancia normal a esta faceta de la docencia, pues consideran que sólo es especialmente relevante para los alumnos; parece que, en estos casos, los docentes consideran que el responsable de la nota que obtiene es el propio alumno, aunque la calificación sea asignada exclusivamente por el profesor.

Quizá la mayor confluencia observada es que todos, al responder a esta pregunta, identifican evaluación con calificación. Esto parece confirmar entre ellos, el predominio de la función acreditativa. Dos profesoras, sin embargo, lamentan expresamente su tendencia a usar sólo la evaluación para acreditar. Al parecer, ambas comienzan a intuir que la evaluación puede constituirse en el motor del cambio en la docencia universitaria, como exponen Barberá, 2003, Remesal, 2004; Boud, 2006 y Bordás y Cabrera, 2001).

**Objetivo 2: Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

En este caso unimos dos preguntas de investigación pues ambas buscaban el mismo objetivo, conocer si existe tal coherencia, desde dos perspectivas diferentes, una enfocada al proceso de planificación y otra centrada en la práctica real.

***¿Existe coherencia entre lo que se proponen (objetivos), la manera en que tratan de conseguirlo (actividades) y la forma de evaluar?***

***¿Se evalúa en función de las actividades que propuestas que los alumnos han realizado?***

Podemos decir que, en la planificación que realizan nuestros profesores, existe una aceptable coherencia cuando los factores contextuales se lo permiten. Esta coherencia o alineamiento se manifiesta de forma evidente en que las actividades de aprendizaje que proponen, basadas en sus objetivos, se convierten en auténticos instrumentos de evaluación (Biggs, 2005).

A veces, las condiciones contextuales en las que los profesores deben trabajar no facilitan ni favorecen esta coherencia; son situaciones que, hasta cierto punto, parecen obligarles a actuar contradiciendo o abandonando, al menos en parte, sus propias ideas. Así sucede en algunos casos: en el primero, el docente realiza una adaptación de los objetivos al nivel de los conocimientos previos de sus alumnos que asume como necesaria, por lo que no puede permitirse hacer una planificación previa; el segundo tampoco lo consigue cuando comparte la docencia en alguna asignatura, una situación que parece potenciar los enfoques más tradicionales, tal vez porque en su aplicación sea más sencillo alcanzar acuerdos y compartir responsabilidades.

Una fuente bastante común de incoherencia aparece cuando se establecen objetivos, a los que se atribuye verbalmente una elevada importancia, que no llegan a ser evaluados de forma directa. Este problema, nos tememos, puede incrementarse exponencial-

mente en los próximos años alrededor de las competencias transversales o genéricas que la mayoría suele incluir en su programación, bien de forma voluntaria o por obligación, sin que aparezca luego una forma específica de valorar su consecución.

Finalmente, se puede observar otro tipo de incoherencia relativamente común: nos referimos a la desproporción entre la importancia asignada a determinados objetivos y su influencia final sobre la calificación. Pueden establecerse objetivos a los que el docente asigna una importancia menor, con un peso final muy importante o exactamente lo contrario: objetivos establecidos como esenciales que no se ven prácticamente reflejados en la calificación final. Recordemos que la valoración de ese peso sobre la nota es uno de los componentes básicos del enfoque que los estudiantes elaboran para organizar su tiempo y su esfuerzo, de los cuales dependerán los resultados de aprendizaje que, finalmente obtengan, en detrimento, a menudo, de los objetivos planificados como esenciales. Entendemos que, algunas de estas prácticas pueden proceder de los modelos docentes más clásicos, centrados en la enseñanza en lugar de enfocarse sobre el aprendizaje.

### ***¿A que atribuyen los resultados de los aprendizajes de los alumnos?***

Encontramos unanimidad en las respuestas a esta pregunta: el esfuerzo, trabajo e interés de los alumnos, son los factores que, cuando están presentes, garantizan la superación de las asignaturas. Curiosamente, nuestros profesores no tienen en cuenta, o por lo menos no lo mencionan, su alta implicación y la elevada dedicación a su labor docente, que todos ellos comparten. Parece que no son conscientes de la importancia y el efecto de su trabajo de planificación, seguimiento y corrección de las actividades que realizan sus alumnos, o no valoran lo suficiente estos aspectos que, sin duda, pueden repercutir en la calidad de su aprendizaje y, por lo tanto, en los éxitos que obtienen.

Tal vez esta escasa valoración de los efectos del propio trabajo cumpla, sin embargo, una función útil para los profesores: No asumir esta influencia, les permitiría desvincularse, al menos parcialmente, de los resultados que obtienen los alumnos. Es como si, al asignar y hacer públicas las calificaciones, los profesores se liberasen de la

responsabilidad que tienen sobre ellas. En tales casos, un elevado número de suspensos, por ejemplo, se podría atribuir a las carencias de los alumnos, sin obligar a cuestionarse aspectos del propio trabajo. Este tipo de mecanismos explicativos, nuevamente, parece justificar la persistente separación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación propia de nuestros sistemas de enseñanza.

**Objetivo 3: Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.).**

Volvemos a unir dos preguntas de investigación. En esta ocasión, se debe a que consideramos más esclarecedor ir analizando, en paralelo, los procedimientos que emplean y el por qué de su utilización.

***¿Qué procedimientos de evaluación emplean los profesores?***

***¿En qué razones basan la elección de los procedimientos de evaluación que aplican?***

Las condiciones externas en las que los profesores deben realizar su docencia tienden a influir de forma decisiva en los procedimientos de evaluación que utilizan (García Jiménez, 2006; Salinas, 2006; Sanmartí, 2007; Zaragoza, Luís-Pascual y Manrique, 2009). Así sucede en nuestros casos. Por ejemplo, una profesora aplica un sistema de evaluación continua por el escaso número de alumnos a los que imparte su asignatura y, sobre todo, su diferente nivel de conocimientos previos, que le inducen a no emplear un procedimiento más tradicional. En varios profesores coexisten procedimientos tradicionales con otros más alternativos; tienden a emplear estos últimos cuando pueden llevar a cabo su docencia como desean, porque no la comparten con nadie; así, en uno de los casos estudiados, han desaparecido a la vez las clases magistrales y el examen; en otro, todas las clases son prácticas y parte de la evaluación se realiza a través de un examen oral, ante tribunal, con un peso del 50% sobre la nota final.

Creemos que todos, menos la primera profesora mencionada, aplican un sistema de evaluación que podíamos denominar continuada, diferente de la auténtica evaluación continua; sabemos que ésta pretende valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, mientras que buena parte de los sistemas relativamente novedosos de evaluación que se están extendiendo últimamente, lo que hacen es incrementar y diversificar las pruebas a lo largo del curso. En estos casos, lo que los profesores obtienen es un conjunto de datos sobre resultados de aprendizaje diferentes, no una imagen sobre los cambios en el conocimiento de los alumnos.

En nuestros casos, se tiende a efectuar la valoración de los contenidos teóricos de las asignaturas a través de exámenes, con un peso que parece demasiado elevado, entre el 70% y el 80% de la nota final. Si tenemos en cuenta que todos ellos destacan el valor de las prácticas como herramienta de aprendizaje, parece contradictorio que sólo les otorguen el 20 ó 30% restante. Posiblemente, esta contradicción se deba a las rutinas establecidas y al peso de la tradición, mencionados por todos ellos, que les inducen a establecer el peso de cada parte en función del número de créditos teóricos y prácticos que figuran, para cada asignatura, en el plan de estudios.

Todos consideran que al realizar esta forma de evaluación continuada, obligan a los alumnos a trabajar de forma más constante. Curiosamente, sólo dos asocian este esfuerzo a un mayor aprendizaje, mientras un tercero duda de si en realidad es así porque, según afirma, no sabría cómo comprobarlo. Dado que esta manera de aplicar la evaluación conlleva un aumento de trabajo considerable también para los profesores, creemos que, aunque no hagan explícita la relación entre evaluación y aprendizaje, es muy probable que sea la razón por la que la llevan a cabo. Con todo, parece que esta conexión entre evaluación y aprendizaje no se establece de manera automática. Esto puede suceder porque la visión de la evaluación como facilitadora del aprendizaje todavía no está presente entre ellos.

La mayoría desconoce el valor educativo potencial de la participación del alumnado en los procedimientos de evaluación a través de sus diferentes modalidades, coevaluación, autoevaluación y evolución compartida y por ello no la utilizan. Sólo una profesora emplea esta última, aunque más enfocada a la comunicación de la nota que a su discusión. Esto nos lleva a preguntarnos si en los

cursos de formación que vienen recibiendo están presentes estos procedimientos o, en el caso de que se les haya informado sobre ellos, qué les ha llevado a desdeñarlos. Sentimos no poder responder a esta pregunta pues no tenemos datos en los que basarnos para poder contestarla, ya que en las entrevistas no se indagó sobre ello.

### ***¿Cómo y por qué establecen los criterios de evaluación?***

Recordemos que los criterios de evaluación son expresiones que describen los resultados del aprendizaje que el docente espera encontrar en sus alumnos al finalizar un proceso educativo. Pueden especificar diferentes niveles de calidad y sirven al estudiante para conocer cómo se va a valorar su trabajo y su rendimiento. Es la base en la que se puede apoyar un feedback adecuado.

En primer lugar destacamos que, en todos los casos, los profesores identifican los criterios de evaluación, con los criterios de corrección que les sirven de guía para valorar las producciones de sus alumnos. Esto nos puede indicar un aspecto implícito en su concepción de evaluación: evaluar es lo mismo que corregir y calificar. Si, como decíamos en el marco teórico (Remesal, 2006), el lenguaje que utilizamos revela nuestra forma de pensar y, corregir equivale a valorar la exactitud de las producciones, no a orientar, podemos ver cómo en su concepción de la evaluación sigue imperando la función acreditativa. Quizá por esta razón, la mayoría de ellos ni siquiera consideran que los criterios puedan servir de ayuda a los alumnos, para que sepan lo que deben hacer (Knight, 2005).

Entendemos que el notable esfuerzo de corrección que realizan, puede quedar, en alguna medida, en el vacío. Al ser una corrección finalista, la mayoría de los alumnos probablemente no puedan aprovecharla excepto si, por suspender, se ven obligados a repetir la producción evaluada. De esta forma, la capacidad para promover el aprendizaje por medio del feedback sobre los resultados de la evaluación (Knight, 2005; Nicol 2007), sólo la pueden aprovechar, curiosamente, los alumnos suspensos. Tampoco se promueve, de esta manera, el afán de superación y la capacidad de aprender de los errores. En el fondo, parece que aún subyace una valoración negativa del error y se sigue pensando que ofrecer la oportunidad de mejorar las producciones, puede entenderse como

una forma inadecuada de facilitar la superación de la asignatura, reduciendo artificialmente su dificultad.

***¿Por qué creen los profesores que se hacen públicos los procedimientos y criterios de evaluación?***

Todos los profesores consideran que es necesario que los alumnos sepan cómo se les va a evaluar, por eso hacen públicos los instrumentos de evaluación que van a utilizar y su peso sobre la nota final correspondiente; esto es lo que entienden, generalmente, como criterio de evaluación. La mayor parte de ellos piensan que, a pesar de publicarlos en las guías docentes y explicarlos, habitualmente el primer día clase, los alumnos *no se enteran de nada*, aunque es el aspecto del programa que más interés les suscita.

Curiosamente, este hecho no provoca que los profesores se cuestionen el sistema de comunicación que emplean y, aunque lo vean de muy poca utilidad, siguen realizándolo año tras año. Es probable que estemos ante otra rutina afianzada por la tradición que no necesita ser efectiva para mantenerse.

La *negociación* del procedimiento de evaluación con los alumnos como una forma de implicarles en el proceso, tampoco es algo que se dé con frecuencia. Parece que la tendencia a pensar que la evaluación es una función exclusiva del profesor está todavía muy marcada.

**Objetivo 4: Conocer el grado de satisfacción que tienen los docentes con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que los propiciarían**

Como pudimos ver en el marco teórico expuesto, las emociones o sentimientos asociados a la docencia en general y a la evaluación, en particular, son el ámbito menos estudiado. Probablemente esto se deba a que sea el terreno más vidrioso, del que no se acostumbra a hablar, y donde la variabilidad podría llegar a ser más alta. Esto es algo que hemos podido observar en las respuestas de nuestros profesores.

***¿Existe satisfacción en el profesorado con la evaluación que realizan? ¿Por qué?***

Para contestar a esta pregunta, debemos recodar de nuevo las diferencias que existen en los procedimientos de evaluación que emplean los profesores, en función del grado de autonomía que experimentan al llevar a cabo su docencia. Así, una mayoría manifiesta que, cuando puede llevar a la práctica sus concepciones sobre la docencia en general y sobre la evaluación en particular, su satisfacción aumenta. Por el contrario, cuando esto no ocurre, la adaptación al contexto y las circunstancias personales pueden hacer que, en ocasiones, se produzcan contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace, que generan malestar e insatisfacción.

Justifican estas discrepancias y sentimientos, de los que son conscientes, en causas externas o en problemas cuya solución depende, en gran parte, de cambios vinculados a la institución, frente a la cual los docentes consideran que poseen muy poca influencia.

Pero también hemos podido observar otras inconsistencias, menos evidentes, que también pueden generar malestar. Así, conocer alternativas que, siendo factibles, podrían aumentar la calidad del aprendizaje y no aplicarlas, provoca sentimientos de incapacidad que afectan negativamente a los profesores y les llevan a cuestionarse su eficacia como docentes. En este sentido, pensamos que este estudio nos ayuda a entender cómo, a veces, el carácter automático, no controlado, propio del funcionamiento de las teorías implícitas, puede explicar la discordancia entre el conocimiento explícito y las acciones que realizamos; dicho con otras palabras, lo difícil que puede resultar la aplicación de la teoría a prácticas concretas. Por esto, retomamos la cita de Pintor y Vizcarro, (2005, p. 624), pues compartimos su valoración: *Conocer nuestras concepciones puede ser básico para mejorar nuestro desarrollo personal y profesional, tomar conciencia de posibles contradicciones que desvirtúan las prácticas docentes, llenas, en tantas ocasiones, de cómodas rutinas que nos defienden de la presión de los estudiantes e incluso de nosotros mismos.*

La responsabilidad que sienten cuando evalúan y la preocupación por ser objetivos y justos aparece en todos los profesores. Parece que, cuando consideran que cumplen, aceptablemente, ambas condiciones, aumenta considerablemente la satisfacción que les provoca la evaluación que realizan. Así, la mayoría comenta que, con el procedimiento de evaluación que aplica,

cuando puede hacerlo libremente, alcanza una mayor objetividad en las calificaciones que asignan a sus alumnos, ya que recogen más datos sobre su trabajo y sobre los logros que han alcanzado; cuando esto es así, no dan excesiva importancia al incremento de esfuerzo que les supone realizar una evaluación más compleja. Parece que la sensación de objetividad compensa el aumento de dedicación a la docencia, a pesar de que la mayoría expresa que son conscientes de que ésta no es la función del profesor más valorada por la institución.

***¿Se ha modificado de alguna manera la forma de ver la evaluación por la "presión del cambio" que propone el EEES?***

Como expusimos en el tercer capítulo, la elección de los docentes que son la base de este estudio, fue deliberada: queríamos profesores preocupados y ocupados en la docencia. Por esta razón, probablemente la contestación a esta pregunta es muy específica por lo que, si nunca hemos pretendido transferir los resultados de este trabajo a un número más amplio de docentes, en este caso todavía se hace más patente su limitación.

Todos nuestros profesores, de una manera u otra se han implicado en el EEES, cinco de ellos con cargos de gestión que les han obligado a conocer de forma más exhaustiva las implicaciones que conlleva su implementación. Por esta razón y porque, además, todos han dedicado tiempo y esfuerzo a su formación, consideramos que sus aportaciones son de gran relevancia.

Coinciden con Pozo y Pérez Echevarría (2009) en que los cambios impuestos no tienen el efecto deseado. Reconocen que, en su caso, estaban bien dispuestos a modificar su docencia porque veían que, por una parte, no estaba en consonancia con su forma de entender el conocimiento y/o el aprendizaje y, por otra, debían adaptarse a los cambios que han provocado los avances en las tecnologías de la información y comunicación. De hecho, alguno ya había modificado algunos elementos en línea con las demandas del proceso de Bolonia con bastante anterioridad y la mayoría ha puesto en marcha innovaciones con independencia o al margen de la *presión institucional*.

Nuestros profesores han modificado y adaptado su metodología de enseñanza y evaluación a las nuevas demandas del EEES y, aunque la concepción de la evaluación como una herramienta

de aprendizaje, en la que la participación de los alumnos podría ser beneficiosa para todos, aún no aparece, como decíamos en el capítulo dos, es probable que aparezca pronto en ese camino de innovación emprendido.

Consideran las nuevas demandas del EEES como una oportunidad para el cambio, pero creen que esta visión no es compartida por muchos profesores, por lo que, en ocasiones, se sienten solos y desconfían de la efectividad de su implementación. Creen que es necesario un cambio de mentalidad, algo más profundo que ajustarse a las directrices que vienen de arriba. Consideran que estas imposiciones y, en algunos casos, los cursos de formación recibidos, en lugar de promover el cambio, pueden provocar un rechazo hacia el nuevo planteamiento docente, que va a ser difícil de eliminar. Como dice uno de ellos, se va a necesitar *un cambio generacional* de los profesores para que las prácticas docentes asociadas al EEES se generalicen.

***¿Qué condiciones serían necesarias para poder realizar los cambios que les gustaría hacer?***

El factor fundamental, que todos señalan, es el número de alumnos. Como veíamos, consideran que trabajar con 30 - 40 alumnos es la situación ideal, ya que el seguimiento de su aprendizaje se puede realizar de forma adecuada.

Otro elemento que consideran importante es que los profesores formen verdaderos equipos de trabajo, en los cuales compartir la docencia en una asignatura o titulación, signifique algo más que repartir horarios y contenidos. Aunque casi todos valoran mucho la independencia, por ser la condición que les proporcionó la posibilidad de llevar a cabo innovaciones docentes, opinan que este nuevo modelo de enseñanza, en el que la evaluación y la acreditación deben reflejar, además de los conocimientos adquiridos, las competencias alcanzadas por los alumnos, hará imprescindible trabajar en equipo, dentro de un marco común, que corrija los peores aspectos de la libertad de cátedra mal interpretada.

**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES**



## 1.- Conclusiones y reflexiones

El punto de partida del presente estudio fue explorar las concepciones que algunos profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, con el fin de conocer y comprender su influencia en sus prácticas de evaluación. El camino recorrido, hasta llegar a este apartado, ha sido largo y, en ocasiones, tortuoso; comprender es más complicado que conocer. Por ello, en estos momentos me gustaría exponer lo que me ha aportado esta investigación.

Los capítulos dedicados a la revisión teórica han sido de gran ayuda. Conocer las aportaciones de algunos de los trabajos vinculados al objeto de estudio, me ha proporcionado una visión de las concepciones y de la evaluación de los aprendizajes, que, además de ganar en profundidad, me ha hecho remodelar, incluso modificar, mis concepciones previas y mis prácticas docentes.

Entender cómo funcionan y cómo influyen en nuestro quehacer cotidiano, las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación también me ha ayudado a comprender la dificultad del cambio de los docentes, (cambio que parece más necesario en estos momentos para una implementación eficaz del EEES). Así, la primera aportación de este estudio, es personal: vivir en propia piel las modificaciones de mis concepciones (cambio representacional), sus consecuencias en la propia práctica docente (nuevas formas de actuar, sobre todo en evaluación) y los sentimientos que provoca (al principio inseguridad, incertidumbre... pero al final, cierta satisfacción), creo que todo ello ha mejorado mi docencia. Además, también ha existido un cambio en mi concepción de lo que significa investigar. Realizar un estudio cualitativo, me ha supuesto aprender, ampliar y modificar mis conocimientos y a pesar de que en numerosas ocasiones he añorado la *seguridad que dan los números*, actualmente creo que el nivel de comprensión que he

alcanzado, no hubiese sido posible sin haber dado voz y rostro a los protagonistas de este estudio.

Esta reestructuración se debe, en buena medida, a las *conversaciones* con mis directores y profesores entrevistados. Debatir y analizar lo que otros piensan y hacen sobre un tema concreto provoca un mayor conocimiento sobre lo que uno mismo hace y piensa. Como dice Pozo, 2006, el diálogo con otros, el acceso a variedad de experiencias y contextos de interacción, la articulación cognitiva entre diferentes personas, ayuda al cambio representacional. Cuando la comunicación no es mero trasvase de ideas de unos a otros, o una sucesión de monólogos colectivos, permite reinterpretar la información, modificar los presupuestos de partida, intercambiar, negociar y cambiar pareceres, transformando las experiencias, las observaciones, y las creencias en una forma de conocimiento.

En este estudio, ha habido un intenso proceso comunicativo con cada uno de los casos estudiados. Si bien es cierto que ha sido un diálogo peculiar, donde una parte no interviene, sólo escucha (o relee en numerosas ocasiones), con el fin de llegar a entender lo que expresan los profesores estudiados. A esto se une la necesidad de vincular sus aportaciones con las teorías que explican las diferentes concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar. Todo ello ha sido el motor de mi cambio representacional y de mi práctica docente. En definitiva el cambio afecta a mi manera de relacionar teoría y práctica.

La metodología de análisis aplicada, se apoyó en un software específico y muy exigente. Su uso promueve un elevado nivel de precisión y control. Además, induce a llevar a cabo una forma de análisis recurrente en la cual, cada nueva revisión produce un conocimiento más elaborado y profundo. Esta forma de analizar los datos me ha ayudado a descubrir algunos elementos importantes como la escasa consistencia de algunos modelos teóricos, tal vez porque abordan un campo de estudio muy complejo, el pensamiento del profesor, desde perspectivas parciales que no pretenden integrar todos los elementos que le afectan por ser, excesivos en número y diversidad. Por ello, las tipologías o clasificaciones que se derivan de tales modelos, resultan poco adecuadas para encuadrar en ellas a profesores reales.

En este sentido, vuelvo a recordar la complejidad del pensamiento, en línea con la formulación teórica de Edgar Morin (1994, 2007), y cómo es posible la convivencia en uno mismo, de diferentes teorías o enfoques sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sin que provoquen conflictos cognitivos que generen la necesidad de resolverlos. Probablemente esto sea así porque, en algunos casos, las diferentes concepciones no son, en realidad, incompatibles entre sí. Aunque, habitualmente, predomine alguna de ellas, puede coexistir con otras sin interferencias que dificulten la labor docente. También observo que las teorías, en ocasiones, simplifican la realidad para ayudarnos a comprenderla, por lo que, cuando se profundiza mucho en algún aspecto, difícilmente son un fiel reflejo de esa realidad, porque es muy difícil abarcar los múltiples aspectos que la configuran. Pero no por ello dejo de apostar por la importancia de conocerlas para mejorar el desempeño profesional, algo que no se cuestiona en otras profesiones que han aprendido a basarse más en la ciencia.

Sin embargo, he observado que, en la mayoría de nuestros casos, existe un desconocimiento e incluso rechazo hacia las teorías que tratan de explicar y mejorar la función docente. Probablemente, este alejamiento entre la investigación -las teorías emanan de ella-, y la práctica, se deba a múltiples razones. Entre ellas, quiero resaltar por su importancia, lo difícil que les resulta a los docentes ver su utilidad real.

Desde hace ya más de veinte años se estudia esta anomalía, especialmente grave cuando la educación parece no dar los resultados esperados o cuando es preciso modificar elementos del sistema educativo, procesos que serían más efectivos si se apoyaran en los avances de la investigación educativa. Sin embargo, tampoco estos estudios críticos, que indagan sobre las razones del distanciamiento, logran llegar a sus destinatarios, por lo que también sirven para confirmar la separación entre docencia e investigación.

Así se refleja en las expresiones de los profesores estudiados en este trabajo: creen que la investigación en este ámbito es irrelevante, inútil y demasiado teórica, no confían en sus resultados (recordemos el calificativo de *iluminados* para referirse a los teóricos de la educación) y admiten tener problemas para comprender el lenguaje que emplean (lo denominan *jerga*).

La fuerte resistencia de los docentes a cambiar su valoración sobre la investigación educativa, puede verse influida, también, por aspectos personales como la edad, o el miedo a lo nuevo, o contextuales como la rigidez y la falta de apoyo institucional.

Así lo he podido observar en los profesores con los que he trabajado en esta investigación. Sirva de ejemplo el caso de nuestra *profesora especialista* en educación, que conociendo sobradamente las últimas *tendencias teóricas*, reconoce que le resulta difícil su aplicación práctica y achaca tal dificultad a aspectos personales, como la inseguridad y el temor a las consecuencias de los cambios en un contexto en el que, tanto ella como la mayoría de nuestros profesores, afirman que se encuentran *solos ante el peligro*, sin apoyo de la institución ni del resto de los compañeros.

Todo este conjunto de factores me permite entender que muchos docentes ignoren la fundamentación teórica en la que podrían basar su docencia o rechacen la posible utilidad práctica que se podría derivar de ella. Comparto, por ello, lo expresado por Murillo-Torrecilla (2011) cuando dice:

*En la actualidad existe una profunda brecha en todo el mundo entre la investigación y la práctica educativa, una preocupante falta de mutuo entendimiento entre los investigadores, los docentes y los tomadores de decisiones (Whiseman, 2010). Los prácticos, vista la falta de respuesta de la investigación a sus necesidades y preocupaciones, han dado la espalda a la investigación, la han ignorado. Los investigadores, por su parte, siguen pensando que tienen el monopolio de la generación del conocimiento, conocimiento que debe ser aplicado por los prácticos para mejorar la educación. Los modelos de relación entre investigación y práctica así lo reflejan, y probablemente esta sea una de las causas de la falta de credibilidad de la investigación educativa.*

*De ahí que sea necesario un cambio de enfoque caracterizado por una revisión de la investigación: qué estudia, cómo lo hace, cómo lo comunica..., y también del trabajo de los prácticos: mejorando su formación y su actitud hacia la investigación; y generando instancias mediadoras que faciliten esa comunicación (p. 7)*

El último párrafo de esta cita, propone algunos de los cambios que serían necesarios para modificar esta brecha entre la teoría y la

práctica educativa. Temo que si estos cambios siguen sin producirse, la implementación del EEES se verá afectada negativamente, como auguran los profesores que he entrevistado.

Pero, ¿qué hace falta para que un profesor incorpore las aportaciones de las investigaciones sobre la enseñanza a su práctica real?, es decir, para que se inicie el necesario *cambio representacional*, según se expresa en nuestra *oscura jerga* que Murillo (2011) simplifica de manera magistral: necesitamos *desaprender y reaprender*. Así lo reflejan todos los casos que he estudiado: desaprendieron algunas pautas que vivieron como estudiantes o en sus inicios como profesores universitarios y reaprendieron, la mayoría desde sus propias innovaciones prácticas, nuevas formas de actuar. Este cambio afectó inicialmente a su enseñanza y les llevó a explicarse de otra manera lo que para ellos significa enseñar y aprender.

Así, todos modificaron su primera concepción de la enseñanza, como mera transmisión de conocimientos, para sustituirla por la propuesta de diversas actividades de aprendizaje, dirigidas a activar las mentes de sus alumnos quienes, al realizarlas, podían aprender estrategias útiles para su futuro desempeño profesional. De forma paralela y coherente, entienden que, para aprender, el alumno debe realizar esas actividades cuando se le proponen, ya que valoran, de forma especial, el trabajo sostenido como la clave del aprendizaje.

Pero ninguno de nuestros profesores, a pesar de apreciar el potencial educativo de sus interacciones con los alumnos y de las que se producen entre ellos cuando realizan las actividades, no hacen, sobre ellas, ninguna referencia explícita. Es como si las actividades, por sí mismas, condujeran al aprendizaje, de ahí su preocupación por ofrecer las mejores. Quizá, si se comienza a sustituir el término *actividades* por *experiencias de aprendizaje*, esta concepción comience a modificarse, pues creo que expresa mejor todo lo que el alumno vive a través de las actividades que el profesor propone, incluyendo, de forma destacada, su labor como guía, a través del feedback, que debe ser valorada por los docentes de forma consciente para mejorarla.

Otro hecho que se repite en varios profesores es que, cuando observan alguna incoherencia entre sus concepciones y sus prácticas docentes, sienten una elevada insatisfacción, aunque el origen de esa

discrepancia sea la obligada adaptación a un contexto que les hace actuar de forma diferente a como creen que deben hacerlo. He observado dos situaciones de este tipo, muy diferentes, que me han aportado una comprensión más completa de lo que pueden vivir, en estas circunstancias, los profesores.

Un caso me ha ayudado a comprender que, cuando se ha producido una evolución en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje y las circunstancias son favorables, la práctica docente varía sustancialmente y la vuelta atrás se vuelve difícil. Esto me lleva a pensar en el posible desencanto que pueden vivir algunos profesores que, bien por iniciativa propia o influidos por las nuevas concepciones que se derivan del EEES, ven cómo los factores contextuales no apoyan su puesta en práctica.

El otro caso, me ha ayudado a observar algo con lo que no contaba: la posibilidad de que exista otra concepción o enfoque que pudiera afectar a las que he estudiado, que sería la del *docente universitario en nuestro contexto cultural*.

Creo que, a diferencia de la concepción que predomina en la cultura anglosajona, la labor que realizan los profesores de seguimiento y apoyo del aprendizaje de sus alumnos, adaptándose en alguna medida a sus peculiaridades, se interpreta en nuestro contexto, en demasiadas ocasiones, como una *infantilización* de la enseñanza universitaria y de los propios alumnos. Esta interpretación, que parece chocar frontalmente con algunas de las propuestas del EEES, posiblemente se sustenta en una concepción bastante tradicional del profesor universitario: poseedor de grandes conocimientos, buen comunicador, exigente y lejano en las relaciones con sus alumnos, lo que le proporciona objetividad al valorar sus aprendizajes. Visto así, no es de extrañar que la relación directa y personal, más cercana con los alumnos, pueda suscitar, como le ocurre a nuestro caso, nostalgia de los tiempos pasados y dudas sobre su actuación presente, impidiéndole valorar su importante y positiva práctica docente actual, como mediadora en la construcción de los conocimientos de sus alumnos.

Resulta sorprendente que esta interpretación de la enseñanza universitaria como *infantilización* no suela darse cuando los profesores guían, orientan o reconducen a sus alumnos en trabajos académicos de mayor calado, como los ahora denominados de fin de

grado o fin de master, o los más clásicos de doctorado; parece que sólo estos alumnos, tal vez por el conocimiento ya adquirido, merecieran ser escuchados y guiados. Me gustaría estudiar, en profundidad, las razones que los profesores aducen para explicar esta posible contradicción.

Algunos de nuestros profesores definen el aprendizaje como la construcción personal de nuevos conocimientos; entienden que aprender puede provocar en los alumnos cambios en sus procesos de pensamiento, que les ayuden a asimilar mejor las materias y a desarrollar su capacidad para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, estos profesores suelen lamentar las dificultades que aparecen cuando se intenta llevar a la práctica esta concepción. Entiendo que, para poner en marcha ese tipo de cambios en los alumnos, es casi imprescindible llegar con ellos a acuerdos sobre objetivos, contenidos y, sobre todo, sobre las formas de evaluación, entre las cuales deben tener un papel importante, para promover su autonomía, las denominadas alternativas, especialmente las formativas y formadoras, con el feedback correspondiente.

Probablemente evaluar la evolución del conocimiento que los alumnos van construyendo, sea algo más complejo que valorar si saben o no aplicar las estrategias trabajadas. Tal vez por ello se sigue interpretando la evaluación como *el final* de la enseñanza y de la consecución de un determinado objetivo, no como una herramienta de enseñanza y, a su vez, actividad de aprendizaje que puede favorecer el logro de esa autonomía. Las resistencias a este cambio en la concepción de la evaluación, parecen ser mayores que las de la enseñanza y el aprendizaje.

En la exposición del segundo capítulo, muestro mi posición sobre la función de la evaluación de los aprendizajes; sin olvidar la obligación de acreditar, con un número, el aprendizaje adquirido por los alumnos, me decanto por la importancia y utilidad de la evaluación formativa.

Llegar a entender la evaluación desde esta perspectiva supone, de nuevo, desaprender y reaprender pero, mientras que los profesores universitarios han podido vivir modelos diferentes de enseñanza y valorar la calidad del aprendizaje que producía cada uno de ellos, creo que rara vez han experimentado formas de evaluar que vayan más allá de la calificación de exámenes y trabajos. Quizá esta

sea una de las razones de la dificultad del cambio en evaluación: es un campo en el que las creencias están muy encarnadas.

La concepción del *docente universitario en nuestro contexto cultural*, antes mencionada, chocaría frontalmente con la mayoría de las nuevas propuestas sobre evaluación. Desde esta posición quizá sólo sea bien conocida y aceptada la versión de evaluación formativa encaminada a mejorar la enseñanza, pues siempre ha habido profesores que revisan su docencia en función de las calificaciones que obtienen sus alumnos. Sin embargo, otras opciones dirigidas a mejorar el aprendizaje y la participación en los procedimientos de evaluación, suelen ser desconocidas por la mayoría de los docentes o, si se conocen, se suelen ignorar, cuando no rechazar. Y así lo he observado en nuestros profesores: todos utilizan el feedback durante la realización de las actividades de aprendizaje pero, una vez entregadas, las corrigen y califican cerrando así el proceso de aprendizaje. No abren la posibilidad de un nuevo ciclo de comunicación, al margen de las tediosas y poco productivas reclamaciones o revisiones. De esta manera, como ya he apuntado, la costosa labor de corregir queda en el vacío, pues los alumnos no tienen posibilidad de aprovecharla.

Respecto de la participación del alumnado en la evaluación, ninguno de ellos utiliza procedimientos que les hagan implicarse en esta tarea; sigue siendo una función exclusiva del profesor. Así, mientras todos nuestros profesores promueven la implicación de sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ninguno favorece su implicación en la evaluación.

Las posibles razones que justifican este hecho son variadas. Por una parte, si no se cree que la evaluación puede servir también para aprender, carece de sentido implicarles en ella. Por otra parte, se desconocen los instrumentos de evaluación que promueven la participación del alumnado: autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida. Si es esta última la causa, nos cuestionamos el papel de este tipo de contenidos en los cursos de formación del profesorado, tal vez no se tratan o quizá aparezcan como secundarios, frente a la importancia que todos asignan a las innovaciones vinculadas a la enseñanza. Parece que la brecha entre investigación y práctica, en lo que se refiere a la evaluación, es aún mayor. En este sentido, uno de nuestros profesores, cuando hablamos de la coevaluación, mostró gran interés por aprender sobre

estos procedimientos para llevarlos a la práctica. En estos momentos desconozco si en realidad estas opciones no se trabajan o si son los profesores quienes las desechan, otro aspecto en el que me gustaría profundizar.

También he podido observar que, en algunos casos, a pesar de conocer estos instrumentos de evaluación, no se suelen emplear. Dar este paso parece implicar riesgos que cuesta asumir, como expone la única docente que los ha mencionado. A esta profesora, ese conocimiento le genera malestar, ya que *sabe pero no hace*. La incertidumbre ante los efectos que puede producir su utilización, le provoca un inmovilismo que se ve incapaz de superar. Mover los pilares sobre los que se asienta la concepción de la evaluación, parece que promueve una reestructuración de carácter global, en la que la visión de las funciones del alumno y del profesor se ve afectada: ¿pierden poder los profesores si abren la puerta de la evaluación a los alumnos? ¿se confía en la honestidad y capacidad de los alumnos para evaluar? La mayoría de los profesores hemos oído opiniones en contra de la evaluación del profesorado que realizan los alumnos. Los argumentos más empleados se centran en la falta de criterios y en su arbitrariedad. En el fondo no se les ve capaces de hacerlo, por lo que no se ve razonable que se evalúen entre ellos o a sí mismos. Este tipo de prácticas supone un gran cambio, en parte porque implica confiar más en los alumnos, algo no demasiado habitual.

Sólo he encontrado un caso que manifiesta una gran confianza en ellos y en sus posibilidades: expresa con claridad que son los profesores, con sus actuaciones, los que favorecen o impiden que los alumnos desarrollen competencias, ellos se adaptan a las demandas que se les hacen. Este es el mismo caso que mostré, como decíamos, interés por conocer y aplicar los instrumentos de evaluación que estamos comentando. El resto de los profesores tienen otra visión de los alumnos. Manifiestan que cada vez llegan con menor nivel de conocimientos, que su interés y capacidad de esfuerzo han disminuido, como expresa un profesor *cada vez hay más alumnos estándares y menos brillantes*, e incluso más *infantiles*, como dice otro profesor. Con esta visión, es lógico que alberguen bajas expectativas sobre los resultados que van a obtener los alumnos pero, sorprendentemente, varios de ellos se sienten orgullosos de los trabajos que realizan y del aprendizaje demostrado.

Los casos estudiados coinciden en otros aspectos importantes: identifican criterios de evaluación con el peso porcentual de las pruebas en la calificación. Así, para la mayoría, los criterios de evaluación son los porcentajes de calificación asignados a cada parte de la asignatura y son públicos, mientras que interpretan los criterios de corrección como guías personales (*chuletas*) para corregir y calificar de forma justa y objetiva, que no son conocidas por los alumnos.

Sólo dos profesores manifiestan que los alumnos conocen los criterios mediante los cuales van a valorar sus producciones. Uno de ellos, utiliza una rúbrica que le sirve a él para puntuar y a los alumnos como guía para realizar el trabajo demandado. Parece que la redacción de los criterios de evaluación, además de resultar complicada para los profesores, como expone **B**, podrían facilitar a los alumnos demasiado lo que tienen que hacer, si se expusieran; un comportamiento que chocaría, de nuevo, con esa concepción del *docente universitario en nuestro contexto cultural* que hemos explicado.

Otra razón que podría explicar porqué no se publican los criterios de evaluación, es que tal actuación adquiere su auténtico sentido cuando se dirige a incrementar la implicación y promover la autonomía del aprendiz. Estos pueden no ser aún objetivos centrales para algunos docentes; por otra parte, quienes ya los asumen, pueden no verse preparados para lograrlos.

Otro aspecto que considero importante destacar, es la posible confusión entre evaluación continua, una forma de llevar a cabo la evaluación formativa, y lo que he llamado evaluación *reiterada o acumulativa*. Hacer una serie de *minipruebas*, pedir diferentes producciones de forma sucesiva a lo largo del curso, calificarlas y sumar, en las proporciones establecidas, las puntuaciones, es lo que identifican nuestros profesores con evaluación continua. Este procedimiento de evaluación promueve el trabajo continuado de los alumnos, favorece un aprendizaje más profundo y evita, como expresan todos nuestros profesores, los *atracones finales* que producen aprendizajes más superficiales. Sin embargo, no se puede identificar con la evaluación continua, pues no valora la evolución del aprendizaje, no permite observar cómo mejoran las realizaciones de los alumnos, pues no se les proporciona la posibilidad de repetirlos o de demostrar lo aprendido a través de actividades similares, ni

admite que el profesor aporte valoraciones y propuestas de mejora que puedan guiar a los alumnos, posteriormente, en producciones similares.

Los procedimientos de evaluación que utilizan son, en general, poco novedosos, salvo un caso, que lleva a cabo una prueba oral pública ante tribunal. Abundan los exámenes, trabajos, prácticas y presentaciones, pero he podido observar el creciente interés y esfuerzo por relacionar las actividades de aprendizaje con la forma en que se realiza la evaluación. Esto es lógico, si se cree que éstas son el mejor recurso para aprender y son una buena señal de coherencia o alineamiento en el diseño de las asignaturas. Sin embargo, raramente los pesos relativos de las actividades en la calificación final, son proporcionales al esfuerzo y al rendimiento que de ellos se espera. Como los estudiantes tienden a aplicar su esfuerzo en las actividades en función de su peso en la calificación, estos desequilibrios pueden limitar el valor formativo de aquellas cuyo peso en la nota sea menor.

Creo que las nuevas normas, que reducen el valor máximo que puede otorgarse a una sola prueba, podrán contribuir a corregir esa tendencia a sobrevalorar las pruebas de examen tradicionales. Temo, sin embargo, que los profesores no conozcan otros procedimientos que les sirvan para valorar el rendimiento de sus alumnos en relación con objetivos poco o nada memorísticos, como los derivados de la formación en competencias genéricas.

Los factores contextuales afectan a los profesores, de forma muy intensa, en su práctica docente. En la mayoría de los casos, se quejan de los efectos negativos de un número de alumnos excesivamente alto o bajo (consideran que el tamaño ideal del grupo es de 30 – 40), del escaso apoyo de la institución a la docencia y su baja valoración o de la falta de coordinación entre el profesorado. Algunos de esos factores pueden ejercer influencias contradictorias, según quiénes sean los afectados o el tipo de materia. Así, dos profesores, a pesar de considerar imprescindible la coordinación para la buena marcha de los aprendizajes y de las titulaciones, explican que impartir *en soledad* las asignaturas les proporciona la libertad que necesitan para poder realizar la enseñanza tal y como la conciben; sus experiencias al compartir asignaturas han sido negativas, bien porque debían hacerlo con profesores más convencionales, reacios a modificar sus sistemas de enseñanza y

evaluación, o bien, por hacerlo con profesores asociados a los que no *podía* pedir el nivel de dedicación que se necesita para aplicar un modelo de docencia y un sistema de evaluación continuada como el que actualmente emplea. Por el contrario, en otro caso, la coordinación entre varios profesores y la elevada implicación que comparten, les permiten impartir las asignaturas como desean y, sobre todo, aplicar el complejo procedimiento de evaluación que utilizan.

La baja generalización de la cooperación, en nuestro entorno, junto con los otros factores que he mencionado, son razones que explican el desánimo y la desconfianza que han expresado nuestros profesores con respecto a la implementación del EEES. Ambas son respuestas emocionales, es decir propias del *mundo de los sentimientos* que puede provocar esta profesión.

El diseño de investigación que he empleado no permite generalizar los resultados y, quizá, al hablar de los sentimientos que suscita nuestra profesión, es donde más clara se ve esta imposibilidad. Además de ser el aspecto menos estudiado, probablemente por su vidriosidad y complejidad, soy consciente de haber trabajado con unos profesores peculiares, elegidos por su gran interés por que sus alumnos aprendan y, en consecuencia, por su elevada dedicación a la enseñanza. Su profesión es *ser profesor*, no física, filóloga, psicóloga, abogado, economista o ingeniero y así lo expresa con toda claridad y, creemos que con orgullo, este último: *yo soy docente*. Pienso, que este rasgo común me ha facilitado comprenderles: al margen de su titulación y de las materias tan dispares que imparten, todos compartimos la misma profesión y esto es lo que nos une.

Creo que esta profesión suele provocar una fuerte implicación emocional. La satisfacción e insatisfacción son intensas, pero, en general, parece que este oficio, con todas sus cargas y complejidades, es vivido por nuestros profesores como una fuente de bienestar sobre todo en lo que a la enseñanza se refiere. No suele ocurrir lo mismo con la tarea de evaluar, quizá, por la responsabilidad e inseguridad con que viven algunos de ellos esta parte de su trabajo como docentes.

Los *sentimientos* que parecen guiar sus prácticas evaluadoras son dos: preocupación por valorar con objetividad y responsabilidad por las consecuencias que se derivan de sus decisiones, y su afán por

conseguir que éstas sean justas. Quizá, haber vivido alguna vez la injusticia, arbitrariedad o falta de objetividad en propia piel, con la carga emocional que esto supone, hace que estas pretensiones estén tan arraigadas. Así, cuando viven contradicciones entre su forma de entender la evaluación y lo que hacen, o cuando se cuestionan si su evaluación refleja claramente lo que han aprendido sus alumnos, los sentimientos que experimentan son de insatisfacción e inseguridad. Por el contrario, cuando viven con seguridad la evaluación que realizan, se sienten satisfechos. La evaluación viene a ser el colofón que cierra el proceso de enseñanza y le impregna con su propio tono emocional, por el cual se valoran, al final, todas las actuaciones del docente.

Además de esta preocupación por la objetividad y la justicia, hay dos características comunes que, aunque no sean exclusivamente sentimientos, están profundamente cargadas de afectividad y son especialmente relevantes en estos momentos de cambio.

La primera, su *resistencia ante la adversidad*. Todos han vivido situaciones poco agradables: soledad, falta de comprensión y aceptación de sus innovaciones docentes por parte de sus compañeros, excesiva carga de trabajo, resistencias de los alumnos ante sus propuestas..., pero siguen fieles a sus convicciones adaptándose a las complejas condiciones en las que, en ocasiones, trabajan. Experimentar estas situaciones no les ha hecho ser intransigentes, más bien les han ayudado a entender las resistencias al cambio que ven en su entorno más cercano, quizá porque ellos, al menos en parte, han podido vencerlas. Achacan tales resistencias al peso de la tradición, el anquilosamiento y, principalmente, el miedo al cambio.

La segunda característica es que todavía quieren y saben que pueden mejorar, quieren seguir aprendiendo, lo que mantiene en ellos un nivel de apasionamiento por su trabajo que pueden transmitir a sus alumnos o compartirlo con ellos.

Creo que el nivel de conocimiento y comprensión alcanzado me lleva a valorar con optimismo la talla de estos docentes, su implicación y compromiso con su trabajo y su capacidad para adaptarse a casi todo, buscando hacerlo lo mejor posible. Pero también, otro objetivo personal, con un carácter más aplicado, ha guiado este trabajo. Conozco, por experiencia personal, la importancia del cambio conceptual que pueden producir algunas

aportaciones de las ciencias de la educación, cuando guían la puesta en marcha de iniciativas innovadoras. Esto puede ser especialmente útil para alcanzar algunos de los objetivos que hoy nos proponen, como la promoción de aprendices eficaces a lo largo de su vida. Cuando intentaba entender a los docentes actuales, en parte lo hacía para averiguar qué se podría hacer para promover, en ellos, ese tipo de cambios.

En este sentido, si la mayoría de los procedimientos e instrumentos propios de la evaluación formativa son, al parecer poco o nada conocidos por la mayoría, quizá fuese útil presentárselos, pues creo que, al menos algunos de ellos, podrían ser considerados valiosos y aplicables. Entiendo que podrían incrementar su seguridad sobre la justicia y objetividad de sus calificaciones, especialmente en relación con los trabajos grupales. También me parece esencial divulgar el importante papel que puede tener la retroalimentación (feedback) y la proalimentación (feedforward) aplicadas a la evaluación. Su utilización promueve la autonomía del alumno, un objetivo que, si lo viesen más factible, porque conocieran y supieran aplicar los instrumentos adecuados, podría provocar una especie de revolución copernicana de algunas de sus ideas implícitas. Por ahora, me conformaría con que valorasen la importancia de esa parte de su trabajo, que muchos de ellos realizan, sin llegar a valorar su efecto sobre la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

Ahora, que creo conocer mejor su riqueza, diversidad, implicación y compromiso, persiste mi interés por contribuir a provocar ese tipo de cambios, pero veo el proyecto desde una perspectiva más compleja y difícil, lo que no es precisamente negativo. En línea con algunas investigaciones (Pintor y Vizcarro, 2005; Murillo, 2011), creo que el cambio debe partir del diálogo sobre su realidad cotidiana, en entornos cercanos que ayuden a redescubrir las propias experiencias para, de esa manera, modificar algunas ideas implícitas que pueden actuar como rémora frente al cambio. Como he observado, el esfuerzo que nuestros profesores realizaron en la entrevista para poner palabras a su pensamiento y explicar lo que hacen, provocó que, en ocasiones, salieran a la superficie algunas de sus concepciones implícitas y, como expresaron algunos, tomar conciencia de los porqués de sus actuaciones docentes (*eso nunca lo había pensado hasta ahora*).

## 2.- La evaluación y la práctica docente: otras líneas de investigación

A lo largo de esta exposición de las conclusiones del estudio, he ido reflejando aquellos aspectos en los que me gustaría seguir profundizando pues, como todo trabajo de investigación, éste es incompleto y abre nuevos horizontes que explorar. A continuación recogemos los ya mencionados junto a otras propuestas:

- Estudiar en qué condiciones los profesores consideran conveniente guiar o apoyar el aprendizaje de sus alumnos y en qué circunstancias valoran que esos apoyos ejercen una influencia infantilizadora.
- Analizar cómo se trabaja la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en los cursos de formación del profesorado, cómo es valorada por ellos y en qué medida les influye.
- Avanzar en el estudio de la concepción del *docente universitario en nuestro contexto*, sus componentes y efectos, que podría funcionar como un marco integrador del resto de concepciones.
- Buscar formas eficaces de promover el cambio en los docentes hacia la aplicación de una evaluación formativa.
- Teniendo en cuenta que en la finalización de este trabajo, ya se están impartiendo los primeros cursos de las titulaciones adaptados al EEES, explorar si ha habido cambios significativos en los procedimientos de evaluación utilizados.
- Y, quizá, el que más completaría este trabajo. Estudiar cómo viven la evaluación sus otros grandes protagonistas: *los alumnos*, para conocer cómo la interpretan, la valoran y las causas de sus resistencias a las nuevas formas de evaluar.



**CAPÍTULO 6**  
**REFERENCIAS**  
**BIBLIOGRÁFICAS**



- Ali, A., Topping, KJ, y Tariq, RH (2009). Students' perception of university teaching behaviors. *Teaching in Higher Education*, 14 (6), 631-647.
- Alonso, M., Gil, D. y Martínez-Torregrosa, J. (1992). Los exámenes en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2), 127-138.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Evaluación del conocimiento*. Madrid: CIDE.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez-Valdivia, I. (2008). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (1), 235-272.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching*, 53 (1), 27-30.
- Antón, A. y Moraza, J. I. (2007) Evolución de las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza de estudiantes de magisterio. Comunicación presentada en INFAD XIV. Pontevedra: Poio.
- AQU. (2003). *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Argüello, A. (2009). *Fenomenografía y perspectivas biográficas en la investigación educativa: un acercamiento epistemológico*. X Congreso Nacional de investigación educativa. Veracruz (México). Recuperado de [http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num15/01\\_06/0458-F.pdf](http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num15/01_06/0458-F.pdf)
- Askew, S. y Lodge, P (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learnig. En Askew, S. (Ed.). *Feedback for learning*. London: Routledge-Falmer.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Ed.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Badge, J., Cann, A. y Scott, J. (2007). To cheat or no to cheat? A trail of de JICS Plagiarism Detection Service with biological sciences students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (4), 433-439.
- Baena, M<sup>a</sup>. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 217-226.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Barrios, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumnado. En S. de la Torre y O. Barrios (Ed.). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro. (294-302)
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bennet, R. (2005). Factors associated with plagiarism in a post-1992 university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 137-162.
- Ben-Peretz, M. (2002). Retired teachers reflect on learning from experience. *Teachers and Thinking. Theory and Practice*, 8, 312-324.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona: Graó.
- Biggs, J. B. y Moore, P. J. (1993) *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación*. Barcelona: CEAC.

- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4 (1), 7-71.
- Black, P., McCornick, R., James, M. y Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119-132.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Ed.), A. Blanco, P. Morales, y J.C. Torre. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Blanco, O. Sánchez, S.M. Rodríguez, M.L. y López-Guzmán, T.J. (2006). La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Granada.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bleske-Rechek, A., Zeus, N. y Webb, R. (2007). Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 89-105.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. New York: Open University Press - McGraw Hill Education.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bordás, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Bos, W. y Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31 (8), 659-671.
- Boud, D. (1991). *Implementing students self-assessment*. Campbelltown: Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Ed.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_09.pdf)
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brodie, P., Irving, P. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 11-19.
- Brookhart, S.M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy*. Recuperado de [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed432938.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed432938.html)
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En E. Weinert, y R. Kluwe, (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ. LEA.
- Brown, G., y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L y López, R. (1999). Concepciones de los profesores universitarios sobre la evaluación de los alumnos. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 19-30.

- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación. *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burns, R. (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
- Burton, N. (2006). Student justice perceptions following assignment feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (6), 665-670.
- Burton, N. y Miller, D. (1999). Statistical Modelling of Multiple-choice and True/False Tests: ways of considering, and of reducing, the uncertainties attributable to guessing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 339-411.
- Cambra, M., Ballesteros, C.; Plou, J.; Civera, I.; Riera, M.; Perera, J. y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 12 (1), 25-40.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Cano, F. y Justicia, F. (1996). Los estilos de aprendizaje en Psicología y educación. *Psicología de la instrucción*, 2, 87-110.
- Carey, J. y Gregory, V. (2003). Toward Improving Student Learning: policy issues and design structures in course-level outcomes assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (3), 215-227.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Casanova, M. A. (Ed.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Cassidy, S. (2007). Assessing "inexperienced" students' ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 313-330.
- Castelló, M. (2001). *L'avaluació per carpetes: un sistema d'autoregulació del propi aprenentatge*. Universitat Ramon Llull: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2000). *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica*. Madrid: UNED.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Chi, M.; Slotta, D. y Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4, pp. 27-43.
- Chicago Public Schools (1999). *Rubric Bank*. Recuperado de [http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas\\_and\\_Rubrics/Rubric\\_Bank/rubric\\_bank.html](http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/rubric_bank.html)
- Christie, C.A. y Rose, M. (2003). Learning about evaluation through dialogue: Lessons from a informal discussion group. *American Journal of Evaluation*, 24 (2), 235-243.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.

- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn. A direction for education*. London: Cassell.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson, y G. Claxton. (Ed.). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colás, P., y De Pablos, J. (Ed.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Sevilla: Aljibe.
- Colén, M.T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318. 50-54.
- Coll, C.; Rochera, M. J.; Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Una experiencia de innovación en Educación Superior con ayuda de TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 783-804.
- Cooper, N. (2000). Facilitating Learning From Formative Feedback in Level 3 Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 279-291.
- Córdoba, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1-8. Recuperado de [http://www.rieoei.org/boletin39\\_7.htm](http://www.rieoei.org/boletin39_7.htm)
- Corominas, E., Tesauro, M., Teixidó, J. Pèlach, J. y Cortada, R. (2006): Las percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 34, 301-336.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- Crist, J., Marx, R.W y Peterson, P.L. (1974). *Teacher behaviour in the organizational domain*. Stanford, CA: Stanford Center for R & D in Teaching.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Wright (Ed.). *Research and development in higher education*, 13. Campbelltown, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- De Corte, E., Eynde, P y Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. En Hofer, B.K.; Pintrich, P. (Ed.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ. LEA.
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Ed.) (2006a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Ed.) (2006b). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A.M. (2006). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Informe del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación de España. Recuperado de <http://www.ub.edu/ees/documents/pdfes/mec/competencias-evaluacion-continua.pdf>
- Delgado-Santa Gadea, K. (2008). *Evaluación en la Educación Superior*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/evaluacion.pdf>

- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M.G. (2009). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25. Recuperado de <http://polis.revues.org/625>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierik, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://www.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/reduboletinvol2n2.htm#dochy>
- Dodge, B. (2001). *A Rubric for Evaluating WebQuest*. Recuperado de <http://WebQuest.sdsu.edu/WebQuestrubric.html>
- Duncan, N. (2007). "Feed-forward": improving students' use of tutors' comments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 271-283.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elwood, J. y Klenowski, U. (2002). Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 243-256.
- Entwistle, N. J. (1992). *The Impact of teaching on learning outcome in Higher Education: A Literature review*. Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
- ERIC/AE (2000). *Scoring Rubrics - Definitions & Construction*. Recuperado de [http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring\\_rubrics.htm](http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.htm)
- Espín, J.V. y Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Ezzel, K (1997). *Rubric for Multimedia Presentations*. Recuperado de <http://www.fsdb.k12.fl.us/edsites/rubric.pdf>
- Falchikov, N y Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-340.
- Falchikov, N. (2005): *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
- Fellenz, M. (2004). Using assessment to support higher level learning: the multiple choice item development assignment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 703-719.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. pp. 645-672.
- Gamliel, E. y Davidovitz, L. (2005). Online versus traditional teaching evaluation: mode can matter. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 581-592.
- Garby, J. (2007). Evaluating course evaluations: the need to establish what is being measured. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (4), 441-455.
- García, M. J.; Arranz, G.; Blanco, J.; Edwards, M.; Hernández, W.; Mazadiego, L. y Piqué, R. (2010). eCompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 109-117. Recuperado de <http://www.red-u.org/>

- García-Jiménez, E. (2006). Evaluación Alternativa en la Enseñanza Universitaria. En *Talleres de Formación del Profesorado para la convergencia hacia el EEES*. Valladolid: Centro Buendía – Universidad de Valladolid. [CD-ROM]
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo, B., Sánchez Peris, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: a students-centred approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Gil, J. y Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gosling, D. (2000). Using Habermas to Evaluate Two Approaches to Negotiated Assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 293-304.
- Hanrahan, S.J. e Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20 (1), 53-70.
- Hernández-Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 117-150.
- Hernández-Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquillón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 2 (2), 487-510.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. D.F.: McGraw-Hill.
- Hofer, B.K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An Introduction. En B.K. Hofer y P. Pintrich (Ed.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ. LEA.
- Hunheide, K. (1988). Metacontracts for situational definitions and for definitions of cognitive skills. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (3), 85-91.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf)
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jáuregui, R., Carrasco, L. y Montes, I. (2003). Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula? Universidad católica de Santamaría. Recuperado de <http://www.consortio.org/CIES/html/pdfs/R0204.pdf>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kelly, G.A. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-75.

- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.
- Kempner, K. y Taylor, C. (1998). An alternative assessment to higher education: Differentiating by institutional type. *Higher Education*, 36 (3), 301-321.
- Kirby, N. y Downs, C. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (4), 475-494.
- Kloosterman, P. (2002). Beliefs about mathematics and mathematics learning in the secondary school: measurement and implications for motivation. En G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Ed.) (2002). *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA.
- Latas, C. (2004). La evaluación en la universidad. En F. Blázquez; J.I. Maynar, y M. Montanero. *Materiales para la enseñanza universitaria IV. La formación de los profesores noveles universitarios*. Universidad de Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Lewis, R. (1997). "ATLAS.ti and NUD\*DIST: A comparative review of two leading qualitative data analysis packages. University of Illinois. Recuperado de [blewis@uiuc.edu](mailto:blewis@uiuc.edu)
- Limón, M., y Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos: ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En M. Carretero, *Construir y enseñar: Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Liu, N.F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- López-Fuentes, R. (2005). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*. Granada: Universidad de Granada.
- López-Pastor, V.M. (Ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Macdonadl, R. y Carroll, J. (2006). Plagiarism competent – a complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (2), 233-245.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: how lectures change their understanding of teaching". En B.Rodd (Ed.), *Research and Development in Higher Education*, 13, Sydney: HERDSA, pp. 148-155.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7-17. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/23261>
- Martínez-Miguélez, M. Uso del programa computacional ATLAS.ti de Thomas Mühr (Universidad de Berlín) en la estructuración teórica de "datos" cualitativos. Recuperado de <http://miguelmartinezm.atSPACE.com/estructuracionteorica3.html>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

- Marton, F. (1995). Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad. En Sherman y Webb (Ed.). *Qualitative research in education: Forms and methods*. Londres: The Falmer Press.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993) Conception of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London. Sage.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), 9-26.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE- Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de\\_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf)
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- McKeever, L. (2006). Online plagiarism detection services - saviour or scourge? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (2), 155-165.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Merriam (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mertler, A. (2001). Designing Scoring Rubrics for your Classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (25). Recuperado de <http://www.jcu.edu/academic/planassess/pdf/Assessment%20Resources/Rubrics/Other%20Rubric%20Development%20Resources/Designing%20Scoring%20Rubrics.pdf>
- Moore, W.S. (2002): Understanding learning in postmodern world: reconsidering de Perry scheme of intellectual and ethical development. En Hofer y P.R. Pintrich. *Personal epistemology*. N.J: LEA.
- Moraza, J.I. (2007). Utilidad Formativa del Análisis de Errores cometidos en Exámenes. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. España.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood: Constraints on cognitive development and learning. En W. Damon, D. Kuhn y R. Siegler. *Handbook of child psychology: Cognition, language, and perceptions*, 2 (5). (pp.947-978). New York: Wiley.
- Moskal, B. M. (2000a). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Recuperado de <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3>
- Moskal, B. M. (2000b). *Assessment Resource Page*. Recuperado de <http://www.mines.edu/Academic/assess/Resource.htm>
- Moya, J., Rincón, D., Valcárcel, M., Escudero, T. y Benito, M. (2005). Formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación. En Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5.0*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2010). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.htm>
- Navarro, I. J. y González, C. (2010). El desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 181-1193. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Navarro, I. J. y Grau, S. (2010). La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M.C. Gómez y S. Grau. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007. Recuperado de [http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles\\_of\\_good\\_assessment\\_and\\_feedback.pdf](http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf)
- Oakley, A. (1999). People's way of knowing: gender and methodology. En Hood, S.; Mayall, B. y Oliver, S. (Ed.). *Critical Issues in Social Research: Power and Prejudice*. Buckingham: Open University Press.
- Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning for understand. En P. Reimenn y H. Spada (Ed.). *Learning in Humans and Machines: Towards and Interdisciplinary Learning Science*. London: Pergamon (37-62).
- Olmos, S. (2008). *Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vitor, 228.
- Olmos, S. y Rodríguez, 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*, 53 (1), 1-13.
- Ortega y Gasset, J. (1940) (Ed. 1999). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza.
- Padilla, M.T.; Gil, J.; Rodríguez, J.; Torres, J.J. y Clarés, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (3), (1-14).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Paris, S.G. y Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Ed.). *Self-regulation learning and academic achievement*. New York: Springer-Verlag.
- Paxton, M. (2000). A linguistic perspective on multiple choice questioning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 109-119.
- Pecharromán, I. (2004). Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios: influencia de variables relacionadas con la instrucción. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Perafán, G. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, M.P.; Mateos, M.; Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I.; SCheuer, N.; Pérez, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Graó. (pp. 55-89).
- Pérez-Cabaní, M. L.; Reyes, M.; Palma, M. y Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Perrenoud, P. H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pintor, M. (2005). Las concepciones del aprendizaje de los profesores. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Popham, W.J. (1997). What's Wrong--and What's Right--with Rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2). Recuperado de [http://www.ascd.org/publications/ed\\_lead/199710/popham.html](http://www.ascd.org/publications/ed_lead/199710/popham.html)
- Porto, M. (2005). *La evaluación de estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones Universitarias.
- Porto, M. (2010). Inclusión de la evaluación de estudiantes como indicador de calidad institucional: avances en los últimos diez años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3), 1-12.
- Pozo, J.I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (Ed.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Graó.
- Prins, F.J., Sluijsmans, M.A., Kirschner, P.A. y Strijbos, J-W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 417-444.
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <http://noticias.juridicas.com/basedatos/Admin/rd1393-2007.html#a3>
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje de en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 391-404
- Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G. (2008). Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnología y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios. Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía.

- Rodríguez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (Ed.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Gómez, M.A. (en proceso de publicación). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., Doderó, J.M., Gómez, M.A., Gallego, B., Cabeza, D., Quesada, V. y Martínez, A. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. *Actas del Programa de Formación y Asesoramiento Re-Evalúa: e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad*.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., Doderó, J.M., Gómez, M.A., Gallego, B., Cabeza, D., Quesada, V. y Martínez, A. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. *Actas del Programa de Formación y Asesoramiento Re-Evalúa: e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad*.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez-Neira, T. (Ed.). (2000). *La evaluación en el aula*. Oviedo: Ed. Nobel.
- Rubia, F.J. (2000). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de hoy.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rust, C., O'Donovan, B. y Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 231-240.
- Salgado, J. (2009). Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 7 (3). Recuperado de [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art4\\_html.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art4_html.htm)
- Salinas, J. (2006). Evaluación de competencias en la Enseñanza Universitaria. En *Talleres de Formación del Profesorado para la convergencia hacia el EEES*. Valladolid: Centro Buendía – Universidad de Valladolid. [CD-ROM]
- Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 391-402.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sánchez, M. A; López, M. A. y Fernández, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1) 35-73. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Schön, D.A. (1998). *"El profesional reflexivo"*. Barcelona: Paidós
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. y Olafson, L. (2003). Teacher's Epistemological World Views and Educational Practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3 (2), 178-235.

- Schrock, K. (2000). *Kathy Schrock's Guide for Educators*. Recuperado de <http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>
- Serrano, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno, J. y A. Pérez, (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Silén, CH. (2006). The Tutor's Approach in Base Groups (PBL). *Higher Education*, 51 (3), 373-385.
- Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. En N. Denzin y Y. Lincoln. *The Sage handbook of Qualitative research*. Tercera Edición. London: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Stefani, L.A.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 69-75.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. Martínez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Stowell, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 495-510.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and Learning for Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-510.
- Tejedor, F., Ausín, T., García, A., Herrera, E. Martín, J.F., Nieto, S., Rodríguez, M.J., Sánchez, M.C. y Serrano, F.J. (1999). Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. (277-294). Madrid: MEC.
- Tejedor, F., Ausín, T.; García, A.; Herrera, E.; Martín, J.F.; Nieto, S.; Rodríguez, M.J. y Tejedor, F.J. (Ed.). (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y Rendimiento Académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F.J. (Ed.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y Rendimiento Académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Thomas, R. M. (2003). *These and dissertations. A guide to planning, research and writing*. London: Bergin and Garvey.
- Thomas, R. M. y Brubaker, D. L. (2000). *Blending qualitative and quantitative research methods in these and dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tooping, K. (1998). Peer-assessment between students en colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Trigwell, K. y Prosser. M. (1996). Changing Approaches to Teaching a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275-284.
- Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Universidad de Burgos. (2011). *Reglamento de Evaluación*. Recuperado de <http://www.ubu.es/es/acceso-directo/normativa/ordenacion-academica-extension-universitaria>

- Vélez, G. (2003). Enseñar estrategias de aprendizaje en la Universidad. En C. Monereo y J. I. Pozo. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis. (pp. 215-219)
- Vogliotti, A y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luís. Recuperado de [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF)
- Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 79-87.
- Watt, S., Simpson, C., McKillop, Ch. y Nunn, V. (2002). Electronic Course Surveys: does automating feedback and reporting give better results? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 325-337.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.
- Weber, L., Frary, R. y Cross, L. (1995). Allowing students a choice of items on objective examinations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), 301-306.
- Weitzman, E. (2000). Software and qualitative research. En Denzin y Lincoln (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Williams, J. (2006). Assertion-reason multiple-choice testing as a tool for deep learning: a qualitative analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 287-301.
- Wilson, M. y Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: the BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52 (4), 635-663.
- Wittrock, M.C (1990). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.
- Woolf, H. (2004). Assessment criteria: reflections on current practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 479-493.
- Yates, L. (1997). Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in an era of deconstruction. *Qualitative Studies in Education*, 10 (4), 487-498.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage Publications.
- Yin, R. (2004). *The case study anthology. Design and methods*. USA: Sage Publications.
- Zambrano, G. (2007). La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Tesis Doctoral. Universidad Rovira y Virgili. España.
- Zaragoza, J., Luís-Pascual, J.C. y Manrique, J.C. (2009). Experiencias de Innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4). 1-33. Recuperado de [http://www.red-u.org/img/anuncios/4\\_files/zaragoza.pdf](http://www.red-u.org/img/anuncios/4_files/zaragoza.pdf)



**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**DOCENCIA UNIVERSITARIA:  
CONCEPCIONES Y EVALUACIÓN DE LOS  
APRENDIZAJES. ESTUDIO DE CASOS**

**ANEXOS**

REALIZADA POR:  
DÑA. MARÍA ASCENSIÓN ANTÓN NUÑO

DIRIGIDA POR:  
DR. D. FERNANDO LARA ORTEGA  
DR. D. MANUEL BENITO GÓMEZ  
BURGOS, 2012



**ANEXOS**



# Índice

## **ANEXO I**

### **TRANSCRIPCIONES**

Caso A.....	3
Caso B.....	25
Caso C.....	39
CASO D.....	54
Caso E.....	67
CASO F.....	84

## **ANEXO II**

### **CATEGORIZACIONES**

Objetivo 1.....	95
Objetivo 2.....	99
Objetivo 3.....	103
Objetivo 4.....	110

## **ANEXO III**

<b>MAPAS MENTALES GENERALES.....</b>	<b>113</b>
--------------------------------------	------------

## **ANEXO IV**

### **MAPAS MENTALES INDIVIDUALES.....** **123** |

CASO A.....	125
CASO B.....	131
CASO C.....	138
CASO D.....	145
CASO E.....	151
CASO F.....	157



**ANEXO I**  
**TRANSCRIPCIONES**



## CASO A

### PRIMERA ENTREVISTA

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos?*

Bueno, yo personalmente creo queeee no lo tenemos claro, pero no lo tenemos claro porque tampoco tenemos bien definido (chasca la lengua) cuál es la visión del aprendizaje que compartimos en la enseñanza entonces desde ahí creo queeee bueno en realidad no evaluamos lo que queremos evaluar. Bueno como me imagino que luego vas a ir a detalle... *Sí, sí.* Bueno pues la respuesta directa sería no hay claridad porque tampoco hay claridad en... qué tipo o qué aprendizaje estamos tratando de promover en el alumnado por lo tanto tampoco conocemos o tenemos claro lo que queremos evaluar.

*Hum, hum, para ti que sería evaluar*

[,] Bueno yo ehh entiendo o sea y soy clara desde el principio que tengo conciencia de que puedo manejar más ideas (se ríe), pero luego en la práctica por diferentes motivos no son realizables ieh! o al menos yo misma no las realizo. Entonces ¿qué entendería por evaluar? Ehhh yo creo que sería acompañar un proceso de aprendizaje del alumno, es decir, poder tener algunos datos de cómo un alumno, una persona, va [,] construyendo conocimientos, entonces ehh desde ahí creo que la evaluación sería umm poder tener algunos indicadores de cómo un proceso de aprendizaje de un alumno va siendo posible a través de una enseñanza de una asignatura y yo creo que fundamentalmente en la universidad entre las que me incluyo o sea... lo que se evalúa es ehhh los resultados de conocimientos o sea se evalúa el producto no se evalúa el proceso, para mí ahí estaría un poco la clave. A nivel de ideas ieh! luego ya digo la realidad (se ríe)

*Por lo que estás diciendo, ¿consideras que es una tarea difícil?*

Superdifícil. Yo diría que es difícil ehhh... yo creo que las evaluaciones tal y como se están haciendo en la universidad y tal y como las hago yo SON INJUSTAS. *Ajá.* ¿En qué sentido? En el sentido que se evalúa a un alumno por el resultado en la mayor parte de las asignaturas de un ÚNICO EXAMEN en el que hay muchos factores que son probabilísticos, no sé la mayor o menor suerte que tiene un alumno de que justo los contenidos que más ha trabajado las vísperas de los exámenes pues le salen en el examen y ya está y tiene el acierto de formular bien esos contenidos y ya está se le evalúa por eso, pero no hay ningún conocimiento de que realmente el alumno haya aprendido así entre comillas algo de esos contenidos.

*¿Qué importancia das tú a la evaluación dentro de todas las tareas docentes que tenemos que hacer?*

Yo creo que no se le da ninguna (sonríe) [,,] o sea muy poca, de hecho el tiempo que se dedica a la evaluación en mi asignatura yo pongo la mía Fundamentos de mecánica y termodinámica en un primer ciclo de facultad de la titulación de Químicas ¿qué tiempo se dedica a la evaluación? estrictamente las 4 horas del examen final de la asignatura, es el único espacio de evaluación *Hunm, Hum* ¿qué tiempo se le dedica? las 4 horas del examen final (se encoje de hombros)

*Pero el tiempo de planificación, si unes la planificación, corrección, revisión..., pasar actas y todo eso ¿cuánto tiempo calculas?*

Si contabilizo el tiempo que dedico a la preparación para mí es de las tareas más ingratas porque me siento que estoy haciendo algo que no comparto entonces me cuesta muchísimo preparar en examen porque el tipo de examen y de evaluación que haces es un examen escrito deeee, bueno no, no de ahí quizá un matiz que es un poco diferente, no son contenidos de transcripción literal sino que suelen ser tipos de preguntas que ummm están enfocadas a conocer si ha habido una cierta comprensión o aplicación de contenidos a un ejercicio concreto o sea no son preguntas textuales del programa sino de alguna forma el tipo de preguntas o cuestiones que se formulan en el examen están más bien o intentan mejor conocer en qué medida un alumno ha comprendido un concepto, en qué medida lo puede aplicar a un ejercicio ehho bueno pues sencillo o a algún tipo problema en particular, pero en general son aplicaciones muy directas no hay ehho una evaluación ummm más allá de lo que es si entiende o no o aplica o no un conocimiento. Entonces ¿qué tiempo le puedo dedicar a eso? pues a lo mejor le puedo dedicar [,,] pues perfectamente 4 ó 5 horas a pensar qué examen quiero poner yyyy luego tiempo que le dedicas a la corrección pues no sé [,,] el número de alumnos ahora mismo en químicas ha disminuido pues puedo corregir un número de exámenes que pueden ser sobre 30 como máximo, 30 de la parte de contenidos teóricos y 30 de la parte de más problemas directos, o sea puedo corregir 60 exámenes en cada una de las evaluaciones ¿qué me puede llevar? pues unas 10 horas, o sea 10 y 4 14 y 4 del examen unas 18 horas *más las revisiones...* que los alumnos por reglamento tienen derecho a 2 días y 2 horas, otras 4 horas, así en total 22 horas.

*¿Te parece mucho, poco...?*

[,,] Ummmmm A ver, a mí me parece/no, o sea nooo [,,] yo diría mucho, poco, en términos deeee qué es lo que realmenteeeee o sea es un trabajo casi obligado, o sea menos horas ummm va a depender del número de alumnos que se presenten al examen pero yo por ejemplo a la corrección le dedico mucho tiempo o sea suelo ser cuidadosa en las correcciones entonces ahí sí que a lo mejor/y por ejemplo yo no corrijo un examen de un alumno seguido normalmente lo que hago es cada una de las cuestiones del examen lo corrijo para todos los alumnos, una cuestión todos los alumnos, otra cuestión todos los alumnos, entonces eso me da un criterio me parece un poquito más objetivo a la hora de puntuar las respuestas de los alumnos a una misma cuestión *Hum, Hum*. Entonces yo a la corrección le dedico tiempo pero porque me parece queeee bueno que es importante no hacer las correcciones así (mueve los brazos y se ríe) con prisa, iba a decir superficiales pero bueno...con prisa, porque entiendo que todo el mundo es responsable de hacer una corrección bien y lo más objetiva posible, pero bueno si computas el número de tiempo que dedicas a un examen, preparándolooo, corrigiéndolooo, a la evaluación, o sea para mí no es tanto el tiempo sino el tipo de evaluación que se hace.

*Hum, hum, pero por lo que me estás diciendo sí que implica para ti una gran responsabilidad la evaluación*

Para mí ehho en ese sentido sí, yo diría responsabilidad y preocupación, preocupación porque soy consciente de que lo que se está evaluando no se corresponde muchas veces a lo queeee un alumno ha podido trabajar o a lo que ha sido el tiempo que ha dedicado a la asignatura.

*Ya. ¿Has cambiado tu forma de evaluar de cuando empezaste?*

Hombre yo creo que sí. A ver yo creo que ha habido/yo creo que se ha pasado o yo por lo menos he pasado de una evaluación máaaas ummmm iba a decir no sé si el significado tiene valor cuantitativa en el sentido de que lo que se pedía al alumno yo recuerdo los primeros años de trabajo en la universidad donde lo que se le pedía al alumno era simplemente que reprodujera unos contenidos literales y incluso tú reconocías tus propias palabras en los exámenes y desde ahí hemos pasado a unos exámenes que siguen siendo exámenes escritos evidentemente y únicos pero el contenidos de esos exámenes para nada hay una formulación de una pregunta tal cual teórica ehhe que se correspondería con las que están en los programas de la asignaturas, entonces ha habido un cambio en el que se le ha pedido más al alumno o se ha intentado ver en qué medida ha comprendido fundamentales de la asignatura y de alguna forma pues yo qué se los aplica o utiliza en algún problema concreto, peroooo yo creo que sigue siendo bueno [,,] un poco alejado de problemas de la vida real, hablo desde el punto de vista del campo de la ciencia, entonces de alguna manera al alumno se le está pidiendo pero porque es el tipo de enseñanza que se hace, se le está pidiendo ummm que manifieste unos conocimientos de unos contenidos que yo creo les veo un poquito alejados de los problemas de la vida real bueno... eso es otro tema.

*Los cambios que has ido haciendo ¿por qué los has hecho?*

Bueno pues yo creo que porqueee he tenido la suerte que mi formación ha sido, ha sidoooo en la Física pura y dura y con una enseñanza bueno muy tradicional muy de lección magistral pero yo ahí he tenido la suerte de contactar con un grupo de personas queee [,,] que nos han permitido abrir un campo de investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias entonces pues a partir de ahí ummm yo he descubierto que había otra forma de enseñar y que había otra forma de aprender distinta a la yo personalmente había tenido en mi formación y A LA QUE YO ESTABA llevando a la práctica en las aulas ieh! entonces tengo que reconocer pues eso la oportunidad de conocer la tesis de un profesor de la Facultad de Educación, Jesús Meneses, y ahí empezamos los dos a trabajar de una forma totalmente loca, sin conocer ninguno nada perooo bueno yo creo que eso ha sido/para mí me ha cambiado mi horizonte de entender la enseñanza y el aprendizaje. Aja. En ciencias yyyyy [,,] bueno yo creo que ese es un vacío que tenemos los profesores universitarios

*Sí además parece, no sé si tú opinas lo mismo, que a los profesores nos da miedo cambiar*

Muchísimo, miedo o sea yyy personalmente esa es mi preocupación con respecto a lo que vamos a empezar, cómo yo con mi experiencia de trabajar con mis compañeros en el departamento, cuando tú compartes una asignatura con un compañero se entiende que tienes que pensar conjuntamente ehhe cómo vas a plantear la asignatura, cómo la vas a desarrollar, qué tipo de evaluación vas a hacer... en concreto ¿quieres lo de la evaluación que es el tema que te interesa? Bueno pero también me interesa la enseñanza y el aprendizaje. Entonces yo por ejemplo te cuento mi experiencia, no sé si te servirá (sonríe). Sí me interesa muchísimo. Bueno... yo comparto una asignatura con un compañero de departamento (chasca la lengua) y bueno supuestamente ¿en qué consiste compartir una asignatura? Bueno pues consiste en que él da una parte de la asignatura y yo doy otra o sea nos distribuimos en qué periodo tú vas a impartir, tú vas a iniciar las clases y luego yo voy a continuar, o sea nos repartimos los temas del

programa. Él da una parte que son los fundamentos de termodinámica y yo otra parte que es fundamentos de mecánica, la asignatura es fundamentos de mecánica y termodinámica pues damos cada uno una parte. *Hum, hum.* La evaluación para los alumnos es única porque es sólo una asignatura, y lo único que hacemos es, por rentabilidad (se ríe), nuestra y para una mayor disponibilidad de tiempo pues nos distribuimos los contenidos yyyy ¿en qué consiste ehhhh consensuar la evaluación? pues que por correo electrónico la víspera del examen nos enviamos lo que tú has pensado de mi parte y lo que yo he pensado de mi parte, lo unimos en un mismo archivo, el examen es a las 9:30 de la mañana, a las 9 de la mañana imprimimos eh hh lo que tenemos y con eso nos vamos los dos al aula. En eso ha consistido compartir la evaluación de una asignatura que es única, pero que la compartimos entre dos profesores.

*En este sentido dices si esta es la coordinación que va a haber...*

Entonces mi gran duda es [,,] queramos o nooo en el nuevo enfoque del EEES es impensable que dos profesores que comparten una asignatura [,,] tienen que tener algo común en cuanto a una revisión de cómo entienden lo que es una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno ¿nos vamos a seguir repartiendo los temas y hacer la evaluación a través de un mensaje por correo electrónico la víspera del examen? *Claro, si esto sigue así...* Estos son datos que te digo que bueno tengo la semana que viene un examen compartido con mi compañero. *¿Y no existe ninguna coordinación más?* No existe por lo menos en lo que yo tengo de experiencia con mi compañero.

*Sí, sí ¿los alumnos cómo responden?*

[...] A ver [,,] yo creo que los alumnos en general no son muy activos entonces les resulta más cómodo eh hh un tipo de examen o de prueba escrita que un tipo de evaluación continuada (chasca la lengua), ummm pero yo creo que ellos mismos tampoco se sienten cómodos [,,] eh hh yo veo por ejemplo en algunas asignaturas de 1º en concreto en la asignatura de matemáticas que suelo coincidir con ellos una hora antes o después en clase que les hacen pruebas más continuadas no una prueba única yyyy bueno los alumnos ¿qué les aporta o cómo se sienten? bueno pues eh hh más liberados, una mayor facilidad para aprobar porque les van haciendo examencitos más cortos de la materia y eliminan materia entonces en ese sentido ellos se sienten más cómodos yo creo que a la vez también trabajan más porque se eso les obliga a trabajar porque tienen examen el alumno trabaja porque se ve obligado o motivado por un examen, entonces si sabe que tiene cada 15 días una prueba de la asignatura de matemáticas va a trabajar de forma más continuada las matemáticas que otra asignatura *Hum, Hum. Sí.* Entonces bueno yo sí creo que a los alumnos les puede resultar cómodo ¿por qué? pues porque, en general o una gran mayoría, no trabajan la asignatura hasta 8 días antes del examen, hasta que no corresponde el examen. Como ese examen es único para la asignatura pues qué quiere decir que estudio esa asignatura una semana antes del examen, pero ¿qué tipo de evaluación se hace ahí? pues simplemente la capacidad de memorización de los alumnos en 8 días.

*Claro, eh hh ¿suelen asistir a clase en tu asignatura?*

Pueees, buffff la verdad es que eh hh el porcentaje, depende un poco/bueno en general, yo creo que sí que hay una asistencia a clases porque en las asignaturas de ciencias en general suele ser más difícil trabajar las asignaturas por sí mismos entonces los alumnos tienen mucho interés a ver

¿en qué sentido? No tanto en que les expliques, les cuentes la teoría que bueno! más o menos pasan un poco (sonríe), lo que tienen mucho interés es en que les hagas ejercicios y problemas en clase porque es en lo que tienen más dificultad, por lo menos en mi experiencia, ¿qué es lo que sucede? que ellos quieren que les hagas una gran colección de problemas en clase... para ver si luego alguno similar o parecido coincide, pasa a caer en el examen. Bueno yo lo que siempre les digo, les insisto en que si nunca han intentado ponerse a hacer por sí mismos un ejercicio nunca van a saber cuáles son las dificultades que tienen a la hora de resolver un problema, pero en general yo creo que sí que hay una participación, que puede ser de un 60 - 70%, sí. Sin embargo hay una ausencia muy grande de alumnos repetidores o sea alumnos repetidores, eh! el primer año puede verse que la física es una asignatura que bueno puede haber alumnos que estén en 2º o en 3º y tengan la física de 1º, pero porque ellos van eligiendo asignaturas y bueno por la novedad de no quedarse sólo con asignaturas de 1º pero los repetidores por lo general no suelen asistir a clase. *Sí eso suele ocurrir.* Y luego en ciencias hay una dificultad añadida y es que los alumnos tienen muchas horas de laboratorio y en la medida que eligen asignaturas o van pasando a asignaturas de 2º ó 3º pues tienen una mayor superposición de horarios de laboratorio y aunque intentamos coordinárselos, pero ellos... *Claro se solapan las horas, asignaturas y ellos eligen...* Eso se solapan y suelen elegir laboratorios de asignaturas de 2º y de 3º y bueno porque los laboratorios de 1º porque son obligatorios, pero ya de las clases PASAN.

*Esto suele pasar. Eh! cuando corriges los exámenes de tus alumnos ¿tienes claros los criterios que vas a emplear para corregir?*

Eh! Yo normalmente lo suelo hacer de esta forma. Eh! [,,] antes de empezar a corregir ningún examen marco los criterios de cada una de las cuestiones que tiene el examen y le asigno a cada una de las respuestas un valor. Entonces previamente a corregir un examen me hago para mí misma los criterios de corrección. Eso me suele ayudar a ser un poquito más objetiva a la hora/porque puede parecer que en ciencias las respuestas a un examen son o sí o no, es decir, o ha hecho un problema o no lo ha hecho, entonces yo normalmente no evalúo por la respuesta correcta de un problema, o sea puede tener/pues yo sé la velocidad de un coche es de 50 Km/h ¿no? entonces yo no evalúo que la respuesta del alumno me de EXACTAMENTE 50 Km/h, yo lo que evalúo es de qué forma el chico ha llegado a darme esa respuesta entonces se puede evaluar la resolución de un problema con una puntuación alta sin tener un resultado numérico correcto porque me parece más importante el proceso que ha seguido para hallar el valor de la velocidad del coche, de un automóvil, que no el que me dé un valor exacto.

*La verdad es que con esos criterios vamos buscando algo los profesores ¿no? ¿Qué crees que vamos buscando al emplear esos criterios?*

Bueno yo creo que voy buscando más eh! en qué medida ha habido una cierta captación de contenidos fundamentales eh! y en qué medida ha intentado de alguna forma, con algún método buscar una respuesta. O sea a mí por ejemplo y una cosa que, queeee evalúo negativamente por ejemplo (se mueve en la silla) es un desarrollo perfecto, o sea un folio entero lleno de fórmulas sin una sola palabra ¡eh! y puede haber un desarrollo perfecto y tú no puedes decir que no ha llegado a la resolución del problema, o sea el chico ha resuelto el problema correctamente, es decir, bueno ha aplicado unas fórmulas eh! ha utilizado unos valores numéricos en general y ya está sin embargo yo no tengo NINGUNA IDEA de si ese chico tiene por ejemplo

claros los principios de la dinámica, para resolver un problema de dinámica, un problema de movimiento de, de cualquier sistema de objeto porque en ningún momento mencionó no sé... pues como tiene una aceleración constante este móvil... o sea alguna idea relacionada con los conocimientos que ha tenido que utilizar para resolver ese problema. Entonces eso es muy frecuente y realmente eso es una dificultad para evaluar, porque tú estás evaluando simplemente que el chico tiene/ha memorizado las fórmulas, tampoco no las ha memorizado porque nosotros en las evaluaciones en los exámenes de problemas les dejamos que lleven formulario *Hum, hum*. Es decir, de alguna forma es un indicativo de que no nos importa que hayan memorizado todas las fórmulas para resolver un problema sino que SEPAN qué tipo de, de (chasca la lengua) diríamos fórmulas porque las utiliza ¿no? pero ¿POR QUÉ utilizo yo esta fórmula para resolver este problema? Es decir qué tipo de conocimiento estoy haciendo. De hecho les decimos <ningún alumno se va a quedar sin resolver un problema porque no recuerde de una fórmula o porque no recuerde un cambio de unidades> que a veces se problematiza, pero sin embargo es muy frecuente que los tengas ejercicios así, folios enteros llenos de fórmulas. También es el modo en que planteas el problema, o sea quiero decir que no toda la culpa la tienen los alumnos ¡eh! porque si tú planteas un problema sin números (sonríe) ¡Huy! Entonces les das un susto ¿no? Exactamente les pegas un susto terrible, pero claro sería en cierta medida un poco más lógico porque les obligas a que hagan una descripción cualitativa del problema entonces tú ahí verías si realmente hay un recurso de algún contenido relacionado con el problema o no.

*Ajá, y tú se lo comentas a los alumnos cómo te gustaría que hicieran la resolución de los problemas que hubiese explicaciones y tal*

Sí, sí. Yo les suelo decir <yo no quiero exámenes con música sin letra> peroooo bueno la realidad es que ehhe tendrías que trabajar de esa forma en el aula. *Ajá*. O sea, entonces a mí me parece que ahí hay unaaaa ruptura... [.] una forma de trabajar con los alumnos y de enseñar que lo que provoca es este tipo de evaluación, o sea si lo que tú quieres de verdad es que los alumnos te resuelvan un problema de una forma cualitativa es decir, yo a veces he hecho el intento ¡eh! de hacer algún problema en clase y luego proponer uno en el examen de la misma forma, que es <describeme ehhe cualitativamente, es decir, sin usar ninguna fórmula, tú qué harías para resolver este problema, o sea que contenidos emplearías y qué harías> pues yo hallaría... pues no sé estoy hablando de problemas dinámicos que es mi materia... o sea por qué este coche sigue esta trayectoria... por qué cuando se para aquí la velocidad aumenta o disminuye o sea tú cuéntalo con tus palabras no lo cuentes con fórmulas, pero es muuyy difícil habría que dedicarle más tiempo a esto en la enseñanza si queremos y yo creo que es uno de los aspectos que hay que cambiar, sí.

*Más laaaa lo que es la comprensión... más que la aplicación de fórmulas*

Exactamente pero lo que es la aplicación es que además ellos te lo dicen ¿qué fórmulas tenemos que aplicar? Tú trabajas un problema en clase y te dicen ¿A qué fórmula hay que aplicar? O sea dime la solución, no te compliques más la vida

*Ehhe cuando tú les dices todo lo referido a la evaluación cómo va a ser y todo eso ¿qué haces para que lo lleguen a saber?*

*Ajá*. Se lo ponemos en la plataforma, en las guías en los programas ummmm hasta hace unos años que los programas están en la plataforma y que hemos

empezado a incluir bueno pues [,,] procedimientos, actitudes, etc. que para mí son descripciones bastante teóricas pero que en la práctica no se tienen en cuenta para nada (sonríe), pero bueno, siempre lo que hacemos es el primer día de clase al presentar el programa se les presentan los contenidos, la dinámica del curso, los objetivos del sistema de evaluación y bueno lo que va a ser el desarrollo de las clases teóricas y de laboratorio, que ahí hay una parte que luego te la comento si quieres, nosotros también evaluamos las clases de laboratorio, yyyyy le damos un valor que tiene un porcentaje de un 20% en la calificación final y un 80% la parte de contenidos, pero porque para los alumnos de ciencias el laboratorio es una parte ummm bueno imprescindible para evaluar la asignatura quien no tiene hecha la parte de laboratorio, aunque tenga aprobada la parte teórica, se le mantiene la calificación, pero no se evalúa la asignatura hasta que no realice la parte de laboratorio. ¿Y la parte de laboratorio también la das tú? Sí entonces la parte de laboratorio es obligatoria, tiene unos créditos nosotros en la asignatura de 1º tienen crédito y medio por grupo de laboratorio y la evaluación la hacemos... bueno pues ahí también hemos cambiado, la hemos cambiado, inicialmente se les hacía lo que era simplemente una memoria que entregaban por grupo, por parejas que trabajaban juntos en el laboratorio y entregaban una memoria en la cual ellos reflejaban la experiencia que habían hecho, la fundamentación teórica de esa experiencia, el desarrollo, los resultados, bueno eran así. Y ahí hemos evolucionado un poco hacia una evaluación un poquito más personalizada, entonces ahora mismo les hacemos una parte de memoria otra parte de [,,] cómo les vemos trabajar en el laboratorio que eso es un aspecto un poco subjetivo, pero que como son grupos de 10 personas ¡Ah muy bien! Pues es bastante fácil saber quien tiene interés quien no lo tiene, quien se esfuerza cómo trabajan bueno pues ahí hay una parte de la calificación que es subjetiva del profesor que está con ellos, pero que creo que es bastante, bastante acertada y luego se les hace una pequeña prueba al final individualizada que en unos momentos la hemos hecho tipo entrevista con cada uno de los alumnos y ahora últimamente se la hacemos tipo prueba escrita ¡eh! esa prueba escrita consiste en preguntarles algo relacionado con las experiencias que han hecho, en el sentido de... por ejemplo qué procedimiento has seguido para calcular, para conocer pues eh buff... yo qué sé por ejemplo las focales de una lente o qué tipo de montaje has hecho para estudiar la difracción por una rendija en las prácticas de óptica entonces se les pregunta no que transcriban lo que han hecho sino alguna pregunta relacionada con qué es lo que han entendido de las prácticas que han hecho. Esos tres aspectos los evaluamos conjuntamente sobre dos puntos. Hum, hum.

*Ahora vamos a tocar algo que has comentado desde el principio. Has dicho que la evaluación está relacionada con la enseñanza o lo que pensamos sobre la enseñanza y el aprendizaje, pues ahora te pregunto ¿qué es para ti enseñar y aprender?*

(Se ríe) ¡Buaf! Bueno [...] Yo diría eh aprender es un proceso personal. No quiero teorizarlo o decir palabras, palabras... así conocidas. Quiero decir para mí lo más difícil es eh asumir que una buena enseñanza no necesariamente conduce a un aprendizaje, es decir tener conciencia de que un aprendizaje es un proceso que depende de la persona que yo puedo explicar maravillosamente física pero que no necesariamente mis alumnos van a aprender física. Entonces desde ahí ¿enseñar qué es? Yo creo que es eh proporcionar medios y ayudar a que los alumnos puedan aprender. Entonces una clase expositiva me parece importante, importante y necesaria pero creo que la única forma en que el alumno aprende es a través de alguna actividad es decir si yo en lugar de explicar muchos contenidos de dinámica pusiera a

mis alumnos a trabajar problemas concretos en los cuales tuvieran que aplicar contenidos de dinámica de física y yo le ayudara a buscar medios que ellos necesitan que pueden ser contenidos de que no saben resolver una integral o no saben cómo despejar una incógnita de una ecuación. Entonces desde ahí ¿cuál sería el papel de la enseñanza? Pues yo creo que buscar una gran variedad de tareas, de actividades de problemas proponérselas a los alumnos y acompañarles. Entonces para mí enseñar sería acompañar un proceso de los alumnos. Quizá ahora mismo estoy un poco influenciada (se ríe) por el trabajo que he hecho recientemente ¿no? y en ese sentido a mí la visión de lo que es... que el conocimiento se desarrolla a través de las tareas que hacemos... o sea si yo conduzco, si a mí me explican en una autoescuela lo que es conducir, la mecánica del coche y no sé qué más rollos pues perfecto, pero cuando yo he aprendido a conducir ha sido cuando me he puesto delante de un volante he conducido y las dudas que he tenido las he preguntado, pues pasa igual con la pantallita del (señala el ordenador) entonces ¿en qué medida vas teniendo un mayor conocimiento de sistemas y de programas?, en la medida en que tienes dudas, en la medida en que los necesitas, preguntas y hay alguien que te lo va solucionando y tú lo utilizas. Entonces para mí aprender es algo que depende de cada persona ummm, no por muchos maravillosos méritos que tengamos, el alumno va a aprender más, le ayudaremos, pero nos tenemos que convencer de que el aprendizaje es un proceso que depende de cada persona. No sé si te he contestado.

*Perfectamente. A la hora de planificar la asignatura o cuando la revisas ¿qué es lo que sueles hacer para seleccionar los objetivos que quieres conseguir?*

A ver. Te cuento mi experiencia. Yo he intentado... intentado y llevado un poco hasta la práctica lo que te he comentado sobre mi visión de la enseñanza y el aprendizaje. Yyyy he intentado por ejemplo en una asignatura que es de las más tradicionales Fundamentos de mecánica y termodinámica, he intentado hacer un mapa, un mapa de conceptos de lo que sería para mí lo fundamental de la asignatura, de toda la asignatura [,,] y a partir de ahí hacer una programación de las horas de clase en la que... bueno he ido desarrollando lo que serían los conceptos claves y a partir de ahí los conceptos secundarios siguiendo un poquito una estructura jerárquica del conocimiento y ehh al final del curso hacer un poco al revés partir de una síntesis y volver a integrar conocimientos. A los chicos les doy el mapa conceptuaal, se lo expliquéeee, claro les dije que todos los contenidos del programa estaban ahí que yo no iba a quitar ningún tema del programa que estaba todo ahí pero claro estaban un poquito estructurados en torno a conceptos claves. Entonces no era tema 1, tema 2 sino Principios de la mecánica, principios de la conservación de la energía, etc. y a partir de ahí desarrollé todos los contenidos [,,] Los alumnos me dijeron que menos cuadritos y más problemas en la pizarra [,,] Entonces yo he hecho intentos de hacer, de llevar a la práctica la filosofía, mi visión de lo que debería ser pero no es fácil, no es fácil porque supone tocarles algo..te ven como no un bicho raro pero sí los alumnos te piden más una cosa tradicional (da golpes den la mesa) explica problemas y ya está, pero esta forma de trabajar supone también un cambio de mentalidad que no es bueno que no es fácil. Entonces yo he hecho intentos y por ejemplo con la asignatura de Fundamentos de cuántica y óptica pues también he hecho intentos y me puse a trabajar con un informático y con un otra persona del grupo de trabajo y hemos hecho una experiencia de hacer trabajos con los alumnos en el aula de informáticaaaa, ehhh ver experiencias que no son tan fáciles de trabajar en el laboratorio a través de simulaciones, montamos una serie de simulaciones, incluso estar el informático conmigo en el aula que sin tener ni idea de

mecánica cuántica bueno pues Rodrigo se metió ahí en el tema ¿no? pero no es tan simple ¡eh! Hay otra dificultad para esto o yo por lo menos me la he encontrado y es la estructura de horario. Entonces tú no puedes hacer por ejemplo un trabajo de aula en una hora o sea no puedes hacer un trabajo en que los alumnos puedan discutir una actividad por grupos y luego hacer un intercambio con el profesor y con el resto de los alumnos, eso no tienes tiempo. Bueno yo tengo la esperanza de que en el nuevo sistema (se ríe) del EEES donde la dinámica de clases presenciales y clases tipo seminarios o de otras actividades pues bueno que permita llevar a la práctica y hacer experiencias en este sentido porque sino yo creo que en mi cabeza me funciona una dicotomía muy grande que es lo que por un lado pienso y creo y lo que por otro lado hago en la práctica con el sistema actual, aunque lo intento pero ves que no, nooooo. Por una parte los alumnos que no quieren y por otra no hay apoyo ni en los horarios

*¿Me puedes comentar un poquito más lo de las resistencias de los alumnos porque es un tema que está saliendo y me parece interesante?*

Mira yo a veces les he pedido en una prueba escrita que me hicieran un mapa conceptual, o sea tú con qué conceptos te has quedado (pone una cara de asombro) NO o sea no, ¡Hombre! yo creo que habría que trabajar más en clase con ellos y entonces quizá llegarían a entender que eso es una ayuda por ejemplo para ellos *Es como si tuviéramos que venderlo bien lo que queremos hacer ¿sabemos transmitir bien lo que queremos hacer y por qué...* Yo eso también lo comparto porque desde luego que no toda la culpa sea del alumnado, absolutamente para nada, yo creo que hay una parte importante de contratos con ellos, de cómo les motivaaaas o sea realmente si has llegado a que ellos puedan descubrir el valor que tiene pues una forma distinta de trabajar porque por más que les digas que mira es que lo más importante sois vosotros que yo os puedo contar la película que queráis en clase y hacer todos los problemas que queráis pero que mientras que vosotros no intentéis hacer algo eso no sirve para nada QUE NO bueno pues igual eso tienen que experimentarlo para convencerse de ello no es que se lo cuenten porque no, no, no cambian, porque no se fían de nosotros y dicen sí, sí luego ya veremos qué nota me pones (se ríe)

*Cuando planificas una asignatura ¿sigues eso de los objetivos que quieres conseguir, las actividades que vas y van a realizar para conseguirlos y cómo vas a evaluar si los han conseguido?*

Mira pues NO, claramente, o sea claramente te digo que no y esa es una de las incoherencias, entonces en el sentido de que todo está muy bonito colgado en la plataforma, los obetiiivos, las actitudes, no se qué mássss, ta, ta, ta, ta (casi lo dice cantando) en la práctica NO SE SIGUE, ¿qué se hace en la práctica? tema 1, tema 2, tema 3, tema 4, pa, pa, pa y llegamos al final y evaluamos y hacemos ejercicios ¿de qué? de aplicación de los contenidos. El tener en cuenta de acuerdo con este objetivo, yo sí pongo muy bonito el objetivo que los alumnos apreeendan conocimientos básicos de la física para que luego los apliquen en problemas ¿de qué? son químicos pues lo normal es que lo apliquen en problemas relacionados con el campo de conocimiento de la química o que los intentaran aplicar a algún problema real de vida o sea acercarles un poquito más lo que están aprendiendo les sirve para algo ¿no? porque sino...pues cuéntame la película, examíname y apruébame que luego yo tengo otra realidad diferente. Entonces yo creo que desde mi experiencia que desde luego una asignatura no se programa diciendo estos son los objetivos que yo quiero entonces ¿estos objetivos cómo les podría llevar a la práctica? pues con este tipo de actividades entonces si hago estas actividades

¿cómo lo evaluó? Entonces a mí la duda está ¿cómo vamos a evaluar unas competencias y unos resultados de aprendizaje? ¿vamos a seguir evaluando igual? Yo tengo esa pregunta. *Hum, hum*. Además es lo que más inseguridad nos da porque es lo más inseguro. Tú ir a una clase a decir por ejemplo, voy a ver hoy qué dudas habéis encontrado yo que sé... de estas actividades que os he puesto, ir tú a cuerpo gentil a ver qué es lo que te encuentras en un aula pues es mucho más inseguro que decir mañana me toca el tema 2, bla, bla, bla, bla, se lo cuento y hasta luego.

*Claro. Según tú ¿qué tienen que hacer tus alumnos para superar, aprobar tus asignaturas?*

[,] O sea lo que realmente les pides es... [,] yo creo que un mínimo de comprensión de unos contenidos científicos y se les pide que sepan aplicar bueno de una forma coherente esos contenidos a unos problemas, lo que se les pide ahora mismo

*Hum, hum ¿Y qué es lo que tendrían que hacer para superarlo?*

(Respira hondo) [,] supuestamente... ¿dedicarle un tiempo al estudio?... pues no se les pide mucho más porque se les pide... porque podría haber otras formas de evaluación pero las que se hacen en este momento... lo que exige al alumno es que dedique un tiempo a estudiar la asignatura en muchos casos eh... ¡hombre! tal y como lo hacemos nosotros en las asignaturas de física lo que se les pide no es [,] que desarrolle un tema, lo que sí se les pide es que haya habido unaaa cierta captación de contenidos pero tampoco excesivo porque de hechoo bueno pues el examen de qué consta, el examen consta de 8 preguntas teóricas de aplicación muy cortita y 2 problemas entonces la puntuación total de teoría es sobre 5 puntos y la de problemas sobre 3 puntos entonces 4 puntos en total no es tan difícil lograrlo, entonces no se les pide..., el nivel en general es muy bajo, los niveles son muy bajos *¿Has notado cambio en ese sentido?* Muchísimo, los niveles son bajos ummm no quisiera poner el problema está en lo que hacen en los cursos anteriores a la universidad o sea hay miles de razones diversas, pero lo cierto es que han habido paulatinamente un descenso en el nivel de los alumnos que llegan a primero de universidad en químicas muy grande incluso hay alumnos que no han hecho asignaturas de física en 2º de Bachillerato y luego hacen 1º de químicas con lo cual se encuentran con asignaturas de física y de matemáticas que les resultan muchas veces pues muy difíciles, y también es cierto que a veces alumnos que no han hecho esas asignaturas pero que han trabajado eh... seriamente pues han aprobado esas asignaturas, pero en general el nivel es muy bajo

*Además de esto, los diferentes resultados que los alumnos sacan en tu asignatura, buenos, malos, regulares, ¿a qué crees que se deben, a qué los achacas tú?*

A ver eso es cierto. Nosotros casi todos los años damos una matrícula, no más de una. Pero sí que hemos tenido en general alumnos de nota alta, una matrícula, dos o tres sobresalientes... estoy hablando de un grupo de presentados sobre veinte algo yyy... varios, varios notables o sea hay un grupo de alumnos que logran una puntuación alta ¿a qué puede ser debido? Bueno yo creo que en general el alumno que habitualmente va a clase y que habitualmente tú ves que tiene interés, que pregunta, que hace uso de las tutorías que normalmente los alumnos no las utilizan y es una oportunidad que pierden de poder tener una ayuda personalizada eh... en general esos son los alumnos que suelen tener una puntuación más alta y también suelen

tener una base de cursos anteriores también mejor. Bueno y los que tú ves que no llegan a aprobar la asignatura el primer año en general es gente que no suele tener excesivo interés. Yo creo que el interés es importante, el interés y el trabajo personal y el trabajo continuado. Los que se dan la panzada final... algunos aprueban pero la mayoría no. Luego yo creo que en física tenemos un perfil de alumnos los que bufffff no han aprobado la asignatura el primer año y han pasado a segundo y ahí la van dejando, ya no van a clase porque les coincide con prácticas de 2º ehhh van solamente al examen ya el interés cada vez es menor. Yo también entiendo que una asignatura que ya la repites un año, dos años te aburres y no te motiva y ya no tienes absolutamente ningún interés entonces bueno ahí hay un perfil de alumnos totalmente desmotivados que igual lo que habría que hacer era yo qué sé darles una oportunidad diferente que no sea la misma repetitiva del mismo exameeen, eh buffff tampoco me gustaría dejar solamente la nota negativa en el desinterés del alumno ¿no? que también habría que pensar por parte de los departamentos o de los profesores otro tipo de, deee evaluación, no sé, de las prácticas por ejemplo que les exigimos que las repitan y bueno te lo digo (se encoje de hombros y sonríe), les exigimos hacerlas todos los años, los alumnos que repiten por segunda o tercera vez ¡claro! los alumnos que hacen las mismas prácticas dos años tres años pues hay que reconocer que es aburrido y totalmente desmotivador pero claro así hay más alumnos, más créditos, más grupos (lo dice en tono muy bajo). Ya. Y por otra parte las prácticas son obligatorias y si tú no has aprobado una asignatura pues tienes que volver a hacerlas. Bueno ehhh sería negociable... nosotros lo que hacemos es que en vez de los cinco días que hacen, pues van a hacer tres o cuatro días sólo, bueno les reduces un poquito el número de horas de laboratorio perooo entiendes perfectamente el desinterés que puedan tener la desmotivación aunque tú veas que el segundo, tercer año pues es que tampoco hayan aprendido mucho más (se ríe). Es complicado, pero yo creo que ahí hay una dificultad tanto por parte de la motivación del alumno como por parte de la búsqueda de otro tipo de medios de evaluación de la asignatura por parte de los docentes, yo creo eh.

*¿Estás satisfecha con los resultados que obtienen tus alumnos en tus asignaturas?*

Pues yo creo a nivel general el porcentaje de aprobados es satisfactorio ¿qué porcentaje podemos tener? Pues en torno a entre el 60% aunque yo creo que podría ser mayor teniendo en cuenta el número de alumnos con el que trabajas, yo creo que debería ser un porcentaje mayor de aprobados ¡eh! porque si tú trabajas con un grupo de 15 alumnos es normal que te aprueben el 80%, el 90%. *Claro, es un número con el que se puede trabajar bien ¿verdad?* Exactamente porque es un número con el que puedes trabajar perfectamente y casi tener una atención personalizada al alumno donde casi el examen final sería bueno [.] pues un, un elemento más pero para mí en absoluto el único que es lo que se está haciendo.

*Hum, hum. Bueno aunque me estás dando pistas... ¿cómo te sientes a nivel personal y profesional con la evaluación que tú realizas?*

Pues te lo digo directamente MAL, me siento incómoda o sea me siento que no estoy haciendo ehhh algo justo con mis alumnos

*Y lo que más te incomoda ¿qué sería?*

Pues el pensar una cosa y hacer otra (se ríe), pensar que lo que estoy haciendo no es correcto, no está bien perooo no tengo otra forma de hacerlo

en este momento, o sea tendría que decirle pues porque comparto las dos asignaturas que tengo con un compañero con lo cual la evaluación que hacemos es conjunta yo, bueno no te lo he comentado, en una asignatura que doy yo sola en 3º que es Propiedades físicas de los alimentos y ahí por ejemplo creo que es el tercero o cuarto año que los temas los trabajamos conjuntamente con los alumnos en grupos nooo hacemos ninguna clase magistral, entonces trabajamos en grupos de dos o de tres según el número de alumnos que son, son también pocos alumnos, suelen ser entre 10 - 20 el año que más he tenido porque es una optativa, en torno a 10, entonces trabajamos los temas por grupos, yo trabajo con cada grupo y les oriento los temas y luego los exponemos en clase y hacemos discusión de los temas en clase y luego la evaluación la hacemos a través de los trabajos que hacen ellos en clase, cómo los presentan y cómo los preparan *¿Evalúas tú?* Sí hacemos los criterios de evaluación a principio de curso entonces decimos el 40% vamos a contabilizar lo que son los trabajos que hacéis en clase, las presentaciones que hacéis y luego un 20% una memoria que les pido al final, un trabajo personalizado y luego el resto el trabajo de laboratorio. Entonces ahí que tengo una mayor capacidad de decisión llevamos 4 años que no hago ningún examen y la calificación consta de los trabajos de clase, una memoria que hacen al final, la memoria es un trabajo tipo monografía, hacen por ejemplooo pues yo qué sé las cualidades del vino de la Ribera del Duero, entonces hacen temas, yo les doy un esquema de cómo tienen que hacer la monografía en la cual analizan las propiedades físicas del vino, ehh el tipo de procesos, cómo influyen/o sea relacionándolo con las propiedades físicas, entonces luego al final con cada uno de ellos les digo la puntuación que tienen en cada una de las partes, los trabajos de clase, la monografía y el laboratorio, y dialogo con ellos si están de acuerdo con la nota que les he puesto o no, entonces si están de acuerdo pues adelante y si no pues... porque por algún motivo no han podido venir o lo que sea pues les hago un examen final, pero en estos años no he tenido la oportunidad de hacer ningún examen final *¿Y soléis coincidir en esa negociación de la nota?* Sí, solamente un año hubo algunos alumnos que se compararon entre ellos las notas, es normal que se comparen, y alguno no estaba muy de acuerdo porque ellos también se ven cómo trabajan o gente que había estado en un mismo grupo, quién ha aportado más quién ha aportado menos, ahí hay una parte un poco subjetiva por eso les hago ehh la monografía personal donde ahí cada uno se diferencia más en cómo lo ha trabajado. Y un año sí que tuve así algunos que no estaban de acuerdo y bueno pues nada dialogamos y bien.

*Hemos comentado un poco y veo que está muy metida y además el año que viene se implanta el Grado en Químicas, en el EEES, pero ¿cómo lo vives, qué esperanzas tienes, qué dificultades prevés...?*

A ver yo creo que es una oportunidad [,,] el nuevo enfoque de la enseñanza en el EE ¿qué miedo me da? Pues sí me da miedo, me da miedo que sigamos haciendo lo mismo con nombres diferentes, es decir, yo el otro día en la mesa redonda de la jornada que organizaron le decía a un profesor que participó en la mesa que vino de la Universidad de Alicante le decía me dan ganas de hacer un estudio (sonríe) coger unas cuantas guías de diferentes universidades y hacer un estudio comparativo de las competencias que se han reflejado en las diferentes guías para ver en qué medida coinciden no sólo en la filosofía sino incluso en la formulación escrita y me dejo por favor no lo hagas, pero si lo haces me lo mandas (se ríe) bueno que quiero decir que en parte se ha hecho un esfuerzo, lo hemos hecho de la elaboración de las guías pero ehh mi miedo es que igual lo que te decía antes claro que siempre hemos puesto unos objetivos y los hemos puesto en el programa y

demás pero luego eso en la práctica eso no era real, entonces el miedo que me da ahora qué es pues que si de verdad el aprendizaje que se quiere promover ahora desde la convergencia del EE es a través del desarrollo de competencias no es una cosa tan simple entonces el miedo que, que da es que ahora digamos hemos definido unas competencias para cada asignatura, hemos formulado unos resultados de aprendizaje, unas actividades, etc. eh bueno pero ahora hay que ser coherentes con eso... entonces yo creo queeee el mismo tipo de horario, la misma dinámica y organización puede favorecer, puede favorecer que se lleguen a hacer cosas diferentes. Una de mis preocupaciones más grandes ¿cuál es? Pues yo creo que es en qué medida los docentes vamos a ser capaces O NO de trabajar en equipo, o sea de trabajar en equipo no para distribuirnos contenidos ni para decir tú mañana estás en el laboratorio o yo mañana voy a coordinar esta actividad que hemos montado, NO eso no es lo más importante o sea tenemos que llegar a un cierto consenso de decir tú como entiendes esta actividad, qué es lo que buscamos con esta actividad y qué es lo que vamos a evaluar del alumno. Y ahí no ya sé si ya por... el tipo o el perfil (se ríe) de los docentes universitarios eso NOS VA A COSTAR MUCHO o sea tenemos que perder de nuestros intereses personales de nuestro tiempo porque nos va a llevar muchísimo más tiempo tenemos que perder créditos (se ríe). Bueno yo creo que ahí hay un aspecto que no va a ser nada fácil.

*Quizá ya me has contestado a través de cómo evalúas en esta asignatura optativa, pero imagínate que puedes evaluar como tú quisieras ¿cómo lo harías y qué condiciones se tendrían que dar?*

Pues sí, como en esta asignatura. *¿Y cómo te sientes?* Muy bien, me siento muy bien, fíjate incluso el tipo de relación que tú estableces con los alumnos es diferente. Es un tipo de relación pues mucho más cercana, mucho más dialogante eh trabaja con ellos, te sienten como una persona que les ayudas pero no les estás contando rollos en clase y que luego les haces un examen y la gente, en general, los alumnos son responsables, ¡hombre!, evidentemente tienes que tener muchísimo cuidado en las monografías hay bueno que pues por mucho que se lo digas no es tan fácil que no trabajen materiales de Internet y tal entonces yo ahí les pongo un límite de páginas y un guión que supuestamente les debería ayudar a que la información que buscan la tienen que seleccionar o al menos la tienen que organizar. Entonces les pongo una introducción de por qué ha elegido el tema y por qué para ellos es importante eh el que digan pues que... destaquen las propiedades físicas que para ellos son más importantes del tipo de trabajo que van a hacer, eh bueno al final les pongo qué bibliografía han utilizado, un pequeño resumen de lo esencial del trabajo que han hecho, intento ayudarles a que no sea una copia, pero también es inevitable que algo aparezca (se ríe)

*Te has planteado esta asignatura cuánto tiempo te lleva*

Me lleva mucho, mucho más porque eh me lleva y es más difícil para mí la evaluación porque con cada uno de los grupos que preparan el tema tengo que buscarles material, tengo queee y de hecho como no todos los días los chicos exponen trabajos pues en algunas horas de clase/tengo la ventaja de que al ser optativa están más concentradas las horas y tengo tres horas a la semana y las tres horas en un día, entonces eso te permite por ejemplo dedicar un día a trabajar con los grupos incluso nos cambiamos de espacio, no lo hacemos en el aula sino en un seminario, de esa forma yo trabajo con cada uno de los grupos y veo cómo van enfocando el tema, qué necesitan, qué dificultades tienen, si están acertando o no en el trabajo del grupo.

Luego cuando lo exponen yo intento ver si algún contenido que para mí es importante no lo ha expuesto el grupo y yo lo complemento en clase o les digo este aspecto es importante y no lo habéis tocado y sería bueno o tal. *Hum, hum*. Entonces te lleva más tiempo y luego para mí la corrección es mucho más difícil pues me supone seguir a cada uno de los grupos cómo les he visto trabajar y cómo han expuesto en clase aunque luego ellos el trabajo te lo entregan, ehhh tanto la exposición como lo que han preparado, entonces eso lo colgamos en la plataforma y tienen todos el trabajo de todos. Claro el número de alumnos te permite hacer esto, con 10 alumnos, pero yo no sé si lo podría hacer con 50 alumnos y en 3º de carrera que es diferente que están ya un poquito más habituados a trabajar así

*Aja. En cuanto a la formación de los profesores universitarios en este sentido, ¿crees que necesitamos más formación, estamos bien formados...?*

Yo creo que en general estos últimos años se está siendo más sensible a nivel de los Institutos de Formación del Profesorado, de las propias instituciones en facilitar una formación al profesorado, pero yo creo que en general no tenemos ninguna formación los docentes universitarios en este sentido, ni de qué es el aprendizaje ni de cómo tenemos que trabajar en el aula con los alumnos o sea...

*¿Cómo crees que podríamos adquirir esa formación, cuál sería la forma más efectiva para poder aprender?*

A ver yo creo que una formación de cursos, de jornadas de no sé qué más es importante, pero yo creo que también es importante sentarse juntos y decir por qué no pensamos/hablamos sobre cómo entendemos la evaluación o vamos a leernos juntos un artículo o un capítulo o un libro que hable de este tema y lo discutimos porque sino qué tipos de criterios de evaluación estamos utilizando en una asignatura los que se nos ocurren y no vamos más allá de unas preguntitas unos no sé qué, ehhh una reflexión... o sea qué tipos de evaluación, de dónde sacamos los diferentes tipos de evaluación, tenemos que buscarlo o leer juntos un artículo de investigación de una revista que nos hable de qué es la evaluación y las formas de evaluación, o sea a mí también me parece que nos falta también el interés deeee y el entrenamiento de saber dialogar juntos de temas que nos parecen importantes y uno de ellos es este. Y esto en general en la universidad no son temas que en las facultades de ciencias en la que yo me muevo desde luego pues nooo, vamos que nooo, que lo tienes en tu cabeza y nada más. Así que no hay ningún conocimiento, ninguna formación. ¡Hombre! si tú escuchas en alguna jornada sobre qué es la evaluación y cómo evaluar la enseñanza pues alguna idea te da pero luego tiene que haber un cierto interés en leerte un artículo, de leerte un libro y de dialogar con otros

*Es curioso pero es lo que ahora pedimos a nuestros alumnos que hagan para aprender, pero nosotros no lo hacemos...*

Nos contradecimos a nosotros mismos, yo creo que tenemos un montón de contradicciones, pero bueno a ver si vamos mejorando...

*Pues yo creo que ya está. Agradecerte muchísimo, ha sido un placer inmenso, pero ya sólo decirte cómo te has sentido en la no sé si es entrevista o un diálogo interesantísimo...y si me quieres decir algo más*

¿Qué cómo me he sentido? Pues muy bien, no sólo porque te conozca como persona sino no sabía que me ibas a grabar (se ríe), ni de qué iba la entrevista, pero me he sentido bien me he sentido no contestándote cosas formales sino lo que de verdad yo sentía con respecto a lo que me has preguntado yyy he pasado de que se estaba grabando. *Te lo agradezco muchísimo porque es lo que voy buscando, lo que pensamos y sentimos y no lo políticamente correcto para de alguna forma aprender y saber...* incluso de los datos que en algún momento te he dicho que puedan ser máaaas identificables... pero que son reales y como sé que luego vas a utilizar bien los datos pues creo que es importante que las cosas se sepan... *No te creas que los datos son tan identificables, como el compartir una asignatura ¿a no? no, compartimos en varias facultades y en algunas entrevistas he escuchado es que ahora como doy yo solo la asignatura puedo hacer esto, compartir suele ser un inconveniente si no hay coordinación...* Es que los profesores en la universidad NO SABEMOS TRABAJAR EN EQUIPO, no sé si es por natura o por algún tipo de gen que llevamos es... <yo tengo esto que he encontrado y me ha venido muy bien, es mío y no sale de aquí, vamos... ese ordenador que es mío que a nadie se le ocurra decirme que lo quiere utilizar para no sé que...>, tenemos un sentido de posesión y de oscurantismo o sea si esto he encontrado y es bueno para que se lo voy a contar al otro si luego igual me va a pisar y publica un trabajo antes que yo, ese tipo de cosas creo que nos va a costar mucho cambiarlas y para mí es una de las dificultades con las que nos vamos a encontrar en la puesta en marcha de la Convergencia Europea, habrá que luchar...

## SEGUNDA ENTREVISTA

*Como te comenté esta segunda entrevista tiene como objetivo completar algunas cosas que han surgido después de transcribir la primera así que si te parece empezamos*

*A la hora de puntuar las prácticas, valoras tres aspectos la memoria, tu observación de cómo trabajan y el examen final individual ¿tiene cada uno un valor específico o es una valoración global?*

Tiene cada uno un porcentaje específico, mira el total son 2 puntos de las tres cosas (se levanta para coger la carpeta de la asignatura) la memoria es 0,5 el trabajo de laboratorio es un 1 yyy la prueba individual 0,5, sí así es

*Te acuerdas que te preguntaba por los criterios de corrección y no te pregunté por qué crees que los utilizamos los profes*

[,] Ehh te refieres a los criterios de corrección de por ejemplo un examen sí y me comentaste que tú tratabas de ser lo más justa posible bueno yo personalmente los utilizo o me parece que me ayudan a ser un poco más objetiva a la hora de corregir es decir eh hh a veces o por lo menos en el tipo de exámenes de física hay aspectos que son subjetivos eh hh entonces a mí me ayudan el definir previamente unos criterios o sea yo voy a puntuar eh h la mitad del valor de este ítem si la persona me ha dado una respuesta que es correcta pero no ha dado ninguna justificación de esa respuesta entonces quien me ha contestado correctamente y no me lo ha justificado yo le voy a evaluar no con la puntuación máxima sino con una puntuación media o por lo menos inferior *los exámenes con música pero sin letra exactamente entonces*

eso a mí me ayuda e incluso si ehhh en el examen si hay por ejemplo yo que sé cuatro tipos de ejercicios yo a veces, a veces no casi siempre yo corrijo un ejercicio a todos los alumnos después el segundo ejercicio a todos los alumnos o sea me ayuda a objetivar más el tipo de deee valoración que hago de un examen si corrijo a todos el mismo tipo de item luego el segundo etc., en lugar de corregir un examen completo de cada alumno pero es un criterio mío personal *Ajá* entonces yo diría que sí es importante tener unos criterios previamente a la corrección de un examen porque de alguna forma eh primero tu objetivas una calificación y segundo a la hora deee darle una información a un alumno sobre cuál ha sido su puntuación y por qué tú le has calificado de una forma o de otra tú le puedes decir este ha sido mi criterio puede no ser compartido con el alumno pero por lo menos le das una respuesta que está razonada *¿Esos criterios los conocen los alumnos previamente?* Ehhh previamente pues la verdad es que no pero lo deberían conocer o sea yo lo que he hecho ahora en en... lo que sí que conoce el alumno es cuál va a ser la puntuación de cada uno de los ejercicios la puntuación total o sea el ya sabe que si hay cinco ejercicios en el examen cada ejercicio puntúa igual o diferente saben la puntuación total y lo que puntúa cada ejercicio lo que luego ya no saben es esa información no se les da previamente dentro de cada ejercicio cuál va a ser tu criterio a la hora de digamos de matizar (sonríe) ehhh bueno pues eso el modo en cómo tú vas a corregir cada uno de esos ejercicios

*Ya. Cuando explicas el programa y en el programa explicas cómo vas a evaluar ¿tú crees que los alumnos se enteran bien de cómo van a ser evaluados?*

Pues bueno ehhh yo creo que no, yo creo que los alumnos al final sí que saben y de eso sí que se enteran yo creo y que es que la asignatura tiene una parte, me estoy refiriendo a las asignaturas de... del título de licenciado eh no me estoy refiriendo a asignaturas del título de grado porque tengo la experiencia de este año y de un semestre entonces ahí podría decir otras cosas pero me estoy refiriendo a las asignaturas que he impartido hasta este año entonces el alumno sí que sabe que hay una parte de la evaluación que corresponde a exámenes lo que ellos identificarían con la nota teórica entonces la nota teórica es un examen UNICO que ya tiene su valor (sonríe) entonces ellos saben que el examen tiene dos partes una parte de teoría una parte de umm otra parte de problemas que la parte de teoría computa sobre un total de 5 puntos y la parte de prácticas de problemas que computa sobre un total de 3 puntos saben que en total ahí tienen 8 puntos y la parte de laboratorio computa sobre 2 puntos en total tendrían 10 entonces esto sí que lo saben entonces sí que saben que el laboratorio tiene su peso que son 2 puntos y sí que saben que en el examen escrito la parte de teoría tiene 5 puntos y la parte de problemas tiene 3 puntos *¿tienen que estar aprobadas las dos partes?* Pues no *¿se suman?* esa es otra parte que bueno quiero decir que habría que valorarla ¿no? si habría que exigir un mínimo nosotros no hemos exigido un mínimo se suman las tres puntuaciones y de hecho que sí que es cierto que alumnos queeee son buenos en el laboratorio y son buenos a la hora de trabajar experimentalmente y también a la hora de de hacer una memoria que la hacen bueno ehhh pues ampliando un poco la parte de fundamentación teórica de la memoria saben elaborar bien los datos eh saben queeee ehhh hacer una pequeña interpretación de los resultados de la práctica o sea hacen una memoria digamos con una cierta calidad pues ellos han sido conscientes de que el aprobado de la asignatura en algunos casos ha estado influenciado por un buen trabajo en el laboratorio entonces esto ellos sí que lo saben y yo creo que sí que se enteran porque bueno porque es una información que para ellos es/ sería criterio de evaluación que

además lo tienen en la guía de la asignatura en el programa y esos son datos que sí que looos registran porque es una parte que los interesa (nos reímos)

*¿Y ahora con el Grado?*

Bueno el cambio con el Grado, bueno es que el cambio es muy significativo [.] y ahí ehhh me refiero a la experiencia de una única asignatura que se llama Física Aplicada y que la he/se ha impartido dentro del Título de Grado de Ciencia y Tecnología de los Alimentos, entonces es una asignatura que está muy aplicada aaaa aspectos y propiedades que tienen que ver con procesos de alimentos, tratamiento de alimentos, conservación de alimentos (va señalando con los dedos) entonces en sí es una asignatura que a mí meee ha gustado mucho me parece muy interesante bueno pues porque es ehhh de alguna forma ehhh aplicar la Física y el conocimiento físico a un campo de la tecnología de los alimentos entonces es máaaas interesante no es tanto una Física así abstracta sino es una Física más aplicada. Bueno con respecto a la evaluación pues es que hay un cambio RADICAL ¿en qué sentido? En el sentido que el nuevo enfoque del Espacio Europeo pretende que se haga una evaluación continuada de los de de del proceso de aprendizaje del alumno iva! queda muy bonito así dicho ¿no? (nos reímos) bueno ¿qué quiere decir? Que cuál ha sido nuestro criterio de evaluación en este caso ehhh hemos tenido o sea dado un porcentaje deee del total de la evaluación a ummmm lo que hemos llamado pruebas parciales que serían pequeñas eh pruebas escritas durante el periodo de los seis meses que dura la asignatura un porcentaje... y este porcentaje de pruebas me parece que ha sido del 30%. Aquí sí que el alumno conoce con todo detalle, con todo detalle (se levanta para coger la carpeta de la asignatura) lo que ha sido su criterio de evaluación (*abre la carpeta y busca*) así que el alumno sabe desde un principio el criterio de evaluación lo tiene escrito lo tiene colocado en la plataforma si te interesan los porcentajes te lo doy... (sigue buscando) *me interesa más la idea* te interesa más la idea bueno pues entonces no sigo buscando entonces se les da un porcentaje de la evaluación total en concepto de prueba otro porcentaje en concepto de ehhh prácticas de laboratorio, elaboración de informes de laboratorio eh otro porcentaje a los que son trabajos y actividades desarrolladas en aula otro porcentaje a seminarios y trabajos personales en seminarios entonces hay y aquí el alumno conoce exactamente cuáles son los criterios y qué parte (me enseña una hoja de laboratorio) pues si les hemos dado me parece que era un 45% y se les decía de este 45% un 10% corresponde al trabajo en seminario un 20% a la exposición oral que se va a hacer en un momento determinado y el restoooo o sea se les da con todo detalle cuál va a ser el porcentaje que se les va a dar en cada una de las partes entonces aquí sí que yo diría un poco dos cosas, primero que ha sido una experiencia de un primer añoooo por tanto, tanto profesores como alumno (suspira y sonríe) hemos hecho un aprendizaje (chasca la lengua) ehhh en el cambio de chip en la metodología de trabajo de aula y un cambio de chip muy grande que yo creo que ha sido ehhh me parece el que máaaas dificultad hemos encontrado que ha sido la evaluación (lo recalca) eh! aquí sí que aunque el alumno lo conocía con todo detalle yo creo que no se enteró muy bien (se ríe) de cómo iba la película hasta que no se encontró al final del semestre con una realidad que era que bueno que alumnos que tenían en las pruebas/ellos seguían pensando en exámenes y yo apruebo una asignatura si tengo una media que me da aprobado en los exámenes ¿no?, entonces hicimos dos UNICAS pruebas parciales solamente claro dos pruebas parciales puede ser que un alumno tenga un 1,5 pero no es que tenga un 1,5 suspenso es que tiene un 1,5 que es un 35% de toda la evaluación más tiene una parte de práctica de de yo

qué sé que de 3,5 no tiene suspenso tiene 3,5 puntos entonces ellos siguen pensando que si ellos aprueban las pruebas parciales tienen que tener aprobado y de hecho en la reunión que tuvimos que se ha hecho con bastante seriedad en la reunión que tuvimos con alumnos/hemos tenido reunión profesores y alumnos primero por separado y luego profesores y alumnos para evaluar cómo había sido la experiencia *¡Ah muy bien!* Entonces bueno ahí no hemos escuchado unos y otros cuál habían sido las dificultades que habíamos encontrado ¿no? y una de las cosas que los alumnos más (chasca la lengua) máaaas destacaron comoooooo bueno aspecto que no habían entendido/que les había resultado difícil era la evaluación y ellos decían ¿por qué hay compañeros que tenían ehheh una nota muy baja en los exámenes y sin embargo han aprobado la asignatura? Y por otra parte también es verdad que a los profesores nos ha resultado difícil tú ¿cómo evalúas un informe? ¿cómo evalúas una actividad de seguimiento en clase? (...) ahí hay matices que ya no es ehheh bueno que son más subjetivos ¿cómo evalúas que un alumno que ha hecho una actividad y que ha sido un trabajo personal? Ehheh los tipos de actividades por ejemplo que se han propuesto algunas daban lugar pueees a que el alumno baje información de miles de fuentes que tiene que te coloquen un XXX más o menos adecuado ¿cómo valoras cuál ha sido su trabajo personal o no? incluso alguno decía bueno pues es que (sonrie) si nos mandáis un trabajo estamos muy agobiados pues yo le digo a mi padre o a no sé quién que me haga un trabajo me lo hace yo lo presento(chasca la lengua), bueno yo creo que ahí hay muchos aspectos queee siendo una idea ummm yo creo que tiene potencialidad para hacer un buen diseño de una buena enseñanza y de un aprendizaje bueno pues yo creo que hay muchas cosas que tenemos que considerar y queee bueno nosotros para el próximo año hay muchas cosas que las vamos a cambiar y que hay que matizar mucho (chasca la lengua) bueno pues el tipo de actividades que las puedas evaluar ehheh máaaas objetivamente que no se presten aaa tipos de informes donde sea más fácil evaluar el trabajo real personal del alumno. a mí me parece que este tipo de evaluación es más adecuado (se ríe) que el tipo de evaluación que teníamos hasta este momento en los títulos de licenciado donde tú evaluabas al alumno con UN UNICO examen ieh! y en el caso de materias ehheh prácticas como es el caso de la Física pues tienes una parte de laboratorio donde es verdad que tú ves al alumno trabajando durante unas cuantas horas y trabajas codo a codo con el alumno o sea que tienes la posibilidad de verle trabajar y de alguna forma algún conocimiento directo del alumno pero de todas formas tú al final le vas a evaluar con una nota objetiva que es por el informe que te ha entregado y bueno sí ahí le das medio punto por el trabajo de laboratorio que ahí hay una parte subjetiva tuya que es cómo has visto trabajar al alumno yyy bueno un pequeño ejercicio que le haces de final de laboratorio pero ummm tiene un peso muy fuerte el examen único entonces aquí sí que es verdad que el que tenga una nota alta en laboratorio le va a influir peroooo lo que realmente tú le estás evaluando es por un único examen escrito de la asignatura mientras que aquí tú le estás evaluando por el trabajo que te hace en clase un seminario en el cual ellos tienen que exponer un trabajo. Entonces yo creo que hay un tipo de evaluación que me parece que es más real a la hora deeee [.] valorar más aspectos.

*Y sobre la satisfacción que tienes con este tipo de evaluación*

Buenooooo, los profesores/bueno el esfuerzo que se ha hecho deee cambiar la metodología... ¿se corresponde con un mejor aprendizaje del alumno? Bueno pues yo creo que hay que dejar algún año más para que se pueda valorar esto ¿no? los alumnos lo han vivido con un poco deeee con un poco de agobio ¿en qué sentido? (chasca la lengua) yo que he impartido una

asignatura que es en el primer semestre en primero que además empezar el 1 de septiembre... bueno todos con con la novedad encima (suspira) y haciendo todo lo mejor posible haciendo las cosas pero sin sin ninguna experiencia pues yo creo que sí hemos visto que hay que hacer una mejor coordinación entre las actividades que se van a llevar a cabo en cada una de las asignaturas para que el alumno no se encuentre que tiene en una semana que tiene que presentar un trabajo en la asignatura de de Biología que tiene que entregar unas actividades en la asignatura de Química y que tiene que hacer un informe de laboratorio en la asignatura de Física... entonces cuando tienen ese agobio dicen ¿qué hacemos? Pueess recurrir a la trampa lo provocamos nosotros, entonces hemos pensado incluso la posibilidad de no acabar todas las asignaturas en la misma fecha sino hacerlo un poco ehhe escalonado para que no coincida/es que al final yo quiero hacer una prueba XXXX no sé qué más quiero hacer un seminario en el que me presenten los trabajos los chicos y eso lo hacemos en tres asignaturas a la vez con lo cual... es muy difícil porque claro aquí les computas un trabajo de aula y un trabajo de estudio fuera de aula el trabajo no presencial ahí nosotros lo que hemos hecho en la titulación de Tecnología de los alimentos lo hemos hecho pasando eh cada semana un test a los alumnos bueno se lo dijimos lo aceptaron y lo hacían con bastante agilidad entonces el primer día de la semana al profesor que le tocaba impartir clase a primera hora pues les daba una cosa muy sencillita donde se ponía todas las asignaturas y el número de horas que habían dedicado no presenciales al estudio de esa asignatura *Aja* parece que deee del análisis que se ha hecho de los datos de esa encuesta parece que no ha habido/que los chicos han sido sinceros relativamente imagino pero bueno sí queee yo he observado los de Física y ¡hombre! pues tú sí que ves que hay mayor número de horas ehhe cuando tienen que entregar un informe de laboratorio cuando tienen que entregar unos trabajos bueno evidentemente ummm concuerdan el número de horas con las actividades que les habías propuesta esa semana (...) Así la diferencia está en que en los títulos de licenciado la evaluación era un único examen una única prueba escrita ¡eh! en general, en general yyyy bueno el cambio es... yo creo que es hacia un tipo de evaluación continua en la que hay algunos datos que te puede permitir tener una información de cómo está siendo el aprendizaje de los chicos a través del desarrollo de actividades donde valoras no solamente aprendizaje de contenido sino donde valoras también la capacidad (chasca la lengua) de de comunicar oral un contenido ehhe la capacidad de saber transmitir a sus compañeros por ejemplo una práctica eso nosotros lo hemos hecho en el laboratorio o la capacidad por ejemplo pues deee buscar información y de sintetizar contenidos respecto de un tema concreto entonces hay una valoración de otros aspectos que no son solamente la expresión escrita de unos contenidos donde tú ahí no sabes nada más que el chico te lo ha escrito bien o bueno si lo ha memorizado y lo ha preparado para el examen y ya está

*Parece que el trabajo de los alumnos aumenta ¿aumenta también el trabajo del profesor?*

(Abre mucho los ojos) El profesor o sea si lo quieres hacer bien NO TIENE NADA QUE VER PERO NADA QUE VER (se ríe) es muy distinto ehhehehe es muy distinto ir a clase y soltar tu disco y hasta mañana chicos [!] ehhe a irte a clase y decir a ver yo este contenido cómo lo quiero presentar qué objetivos de aprendizaje ehhe y qué competencias yo quiero desarrollar a través de esta unidad de contenidos entonces qué aspectos yo voy a trabajar en clase cada vez es queee ummmm lo que es la mera exposición es muy relativa es importante sobre todo con alumnos de primero pero luego a veces te das cuenta pues que a través de algún tipo de actividad o algún tipo de

experiencia pues ehhh llegas mucho más a las dificultades que un alumno tiene [,,] ehhh bueno pues creo que al profesor le supone muchísimo más trabajo si lo quieres hacer bien porque ya no es pensar en cuáles son los contenidos sino en cómo quieres trabajarlos con los alumnos qué tipos de actividades les voy a proponer estas actividades cuáles voy a desarrollar en aula cuáles van a hacer en seminario qué tipos de trabajo me parece que ellos pueden hacer para trabajar estos contenidos y (suspira) eso te lleva muchísimo tiempo

*¿Y la evaluación continua?*

Esto es muchísimo más complicado... ¿en qué sentido? Bueno... yo por ejemplo este año me he autocastigado claro (nos reímos) pues en la parte de prácticas de laboratorio hemos integrado parte de los contenidos en las prácticas entonces les hacíamos primero un seminario de una hora en el cual les exponíamos los contenidos físicos de las prácticas que íbamos a realizar *¿pero el seminario es...?* Con 18 las prácticas son con 18 alumnos *¿y lo explicabais a cada grupo no una explicación general?* Sí lo hacíamos aquí al lado del laboratorio en el seminario del departamento y les explicábamos ehhh las prácticas que iban a hacer la parte de los contenidos físicos de fundamentación de las prácticas si había equipos les explicabas el equipo que iban a manejar o los instrumentos que iban a manejar entonces a esa parte le dedicábamos una hora así lo que era al seminario un poco expositivo <este es el aparatito que vais a utilizar o este es el calibre...> una vez que ellos lo tenían les dábamos un pequeño dossier con toda la información con todo el contenido que/de contenidos físicos con toda la parte experimental que iban a hacer y ehhh el protocolo completo para hacer la práctica luego pasaban al laboratorio y lo hacían y después de dos sesiones de laboratorio les exigimos unaaaa un tipooooo seminario debate donde cada uno de los grupos tenían que exponer las prácticas que ellos habían hecho a sus compañeros *Ajá* entonces ellos exponían lo que habían hecho y tenían todo el material delante de ellos y podían hacer la presentación a sus compañeros como ellos quisieran yyyyyy el resto de grupos tenían que hacerles como mínimo una pregunta a sus compañeros de forma que la escucha no fuera una escucha ehhh pasiva dormida sino que sabían que la final el grupo estos eran de tres alumnos cuatro máximo tenían que hacer/formular una pregunta al que había expuesto [,,]. Eso la verdad es que fue una sesión muy interesante porque los chicos se lo tomaron en serio se lo habían preparado, bueno unos más y otros menos pero en general sí que lo habían preparado bien yyyyy bueno pues ahí por ejemplo tenías una fuente de información para hacer la evaluación a las dos profesoras que impartimos/que trabajamos con ellos estábamos como alumnos así (se inclina sobre la mesa) tomando notas con lo cual tienes muchísima información de quién ha entendido quién no ha entendido quién lo ha hecho y quién no entonces la idea era después de esa sesión de exposición nosotros les devolvíamos los informes que ellos tenían que rehacer si querían *Ajá* y nos lo volvían a entregar entonces ahí tienes UN VOLUMEN DE TRABAJO porque son 4 grupos de prácticas cada uno con tres alumnos XXX o sea 16 alumnos que te entregan informes de 4 prácticas que los tienes que evaluar corregir volver a corregir... por eso me he castigado (se ríe) pero ahí si tienes muchísimos elementos que te permiten decir este alumno ha trabajado este no este sí este no este sí [,,] pero al año que viene posiblemente haremos algunas cosas diferentes como por ejemplo decir estas son las actividades sobre las que vamos a evaluar estas son actividades que hacemos pero no las vamos a evaluar por lo menos las vamos a evaluar de forma diferente tienes que controlar un poquito cuáles van a ser los instrumentos que te van a permitir dar una valoración final de la evaluación continua porque claro el alumno que/que ha tenido una

evaluación continua favorable pues ya no tiene más exámenes y entonces el porcentaje de aprobados de este año ha sido sobre un 75 - 80% y los otros porquee porquee porqueee... había unos niveles muy muy bajos (muestra nerviosismo, baja la mirada, se mueve) yyyyy porque se han dejado no se ha presentado bueno algunos han suspendido porque no han llegado al mínimo(suspira) pero nosotros este año al alumno que no ha llegado se le ha hecho una prueba final pero con una diferencia una distancia de ocho días *Ajá* entonces se les ha hecho una prueba finaal en cada asignatura entonces una prueba final el alumno ha tenido que realizar las pruebas finales de las cinco asignaturas en una semana quiero decir que quien no ha tenido una valoración positiva en la evaluación continua es muy difícil que en esta prueba final haya avanzado entonces lo que nosotros exigimos a los chicos es esta prueba final escrita que luego sumamos a las otras puntuaciones de la evaluación lo que pasa es que los chicos no eran conscientes de que los trabajos de aula las prácticas y eso tenían un peso de porcentaje grande en la asignatura. [,,] Pero bueno yo creo que el cambio hacia un tipo de evaluación continua yo creo que en sí es bueno porque valoras otras dimensiones de la formación del alumno *Sí* no valoras al alumno sólo porque te escribe unos contenidos en un papel... el trato con el alumno es muy directo... También utilizamos simulaciones en el aula de informática por ejemplo en el último tema de la asignatura con otra evaluación diferente para tratar los temas de radioactividad también tipo seminario ahí hicimos un protocolo de 5 o 6 actividades los alumnos lo trabajaron/tuvieron un seminario orientado con las profesoras de la asignatura de tres horas después el trabajo lo continuaron ellos fuera del aula no presencial y lo tenían que entregar personalmente el trabajo y después en grupos de tres en el laboratorio tenían que ponerse en común el trabajo de cada uno de ellos hacer una selección de contenidos y presentarlo en clase (...) entonces ahí se les evaluó el trabajo personal y el trabajo de grupo entonces el trabajo de grupo tienen la misma nota todos y ahí se les insiste mucho que tienen que colaborar en la nota media del grupo quien es pasivo y no hace nada pues es una rémora y está perjudicando a la nota final del grupo entonces ahí se evalúa por una parte el trabajo personal y por otra el trabajo de grupo y aquí si antes me preguntabas si los alumnos conocían el matiz concreto para evaluar aquí nosotros en laboratorio sí que lo conocían nosotros les dimos un protocolo para hacer los informes y les dimos los criterios de evaluación de esos informes ellos sí que sabían que quien colocaba bien los objetivos tenía... ¡hombre! aquí no les dimos puntuación de 0 a 10 les dimos puntuaciones valorativas les pusimos 1 2 3 según cada repuesta estuviera colocada ehhh muy deficientemente estuviese colocada bien de verdad o correctamente entonces ahí les dábamos 1 2 3 en cada uno de los aspectos y ellos ahí tenían con todo detalle todos los criterios al final tantos puntos se dividía yyyyy (...) entonces todo este tipo de cosas te llevan... aquí sí que tienes que tener los criterios ummm mucho más definidos a la hora de evaluar porque ¡claro! estás evaluando ya no si un problema está correctamente resuelto o no resuelto estás evaluando cuando este alumno ha hecho el informeee qué tipo de informe ha hecho ha seguido o no el tipo de protocolo es un informe donde refleja un trabajo personal o simplementeeee...

*Ahhhh muy bien* pero bueno esto esto te supone/¡hombre! es cierto una vez que tienes una primera experiencia luego ya sabes mejor lo que tienes que hacer...

*El compartir la asignatura con otro profesor ¿bien?*

Bueno yo creo que la experiencia no ha sido mala creo que ha sido bueno el compartir porque siempre hay un intercambio de criterios queee bueno el

compartir con otra personaaa ehhh una una propuesta pues teee creo es mejor o sea yo soy más de trabajar con otrooo buenoooo *te puede servir de apoyo en otros eres tú el apoyo...* (asiente pensativamente) si buenoooo yo lo que he compartido sobre todo bueno si he compartido un poco el planteamiento de la asignatura tenemos una distribución por semanas y por días (me lo enseña) y esto lo tienen los alumnos o sea por semanas y por días el tipo de actividad el tipo de materiales de apoyo que se les daba el tipo de trabajo que se les pedía y la fecha que tenían que entregar el trabajo y esto lo tienen desde el primer día así 1 2 3... todos los días deee de clase toda las semanas. Esto nos llevó muchísimo tiempo el hacerlo pero luego te facilita pero sobre la marcha puedes necesitar hacer cambios pero se lo colocábamos en la plataforma si había algún cambio por algún motivo pues lo actualizábamos y les poníamos la planificación actualizada a la fecha tal. *Ajá yyy yyy* pues entonces tú sabes que mañana me toca hacer esta actividad *yyy* eso yo creo queee (...) te ayuda...

*¿De presencialidad en total...)*

Eso lo pusimos en la planificación (*lo busca*) 19 de clases teóricas de clases prácticas 24... menos del 50% luego se presentan casos atípicos... por lo menos en las clases de ciencias que son alumnos que están trabajando en Campofrío o en otras empresas y que les puede interesar tener una titulación porque es normal que quieren tener una formación pues más completa para simplemente cualificar su trabajo para promocionar en su trabajo etc. cosas que son totalmente lógicas pero ¡claro! ehhhh lo tienen un poco más difícil con el tipo de evaluación continua porque antes un alumno podía no venir a clase ehhh bueno tenía el problema de laboratorio pero si estudiaba por su cuenta y en el examen bueno estaba correcto tenía más posibilidades de aprobar pero ahora con la evaluación continua lo tienen bastante más difícil. (...) el alumno que no puede venir regularmente a clase que no puede hacer los trabajos en grupo/esa parte me resultó más difícil porque no evalúa... pues no reunirse con sus compañeros para hacer los informes para hacer las actividades de aula entonces ahí en ese tipo de situaciones... este año he tenido dos casos que lo que hicieron fue... tenían un permiso en la empresa para las sesiones de laboratorio entonces los dos hicieron todas las prácticas de laboratorio uno podía venir algunos días a clase y el otro ponía todo el interés en hacer las actividades que se hacían en clase y las entregaba bueno pues con la parte de prácticas más con la parte de actividades más los dos hicieron las pruebas parciales que hicimos bueno pues tuvieron en 6 y pico bueno... pues quien se implica y se esfuerza también puede sacarlo y hay que dar oportunidades a quién quiere hacerlo.

*Bueno pues nada más. Muchísimas gracias*

## CASO B

### PRIMERA ENTREVISTA

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos?*

Ehhh yo creo que en general NO

*¿Y para ti qué es?*

(Respira hondo) Para mí. Estoy un poco deformada porque llevo año y medio trabajando sobre los nuevos planes (se ríe) entonces voy a acabar diciendo si se han conseguido las competencias, pero no no, pero eso lo digo pero no me lo creo ehhs yo lo que creo es que evaluar es comprobar si lo que un profesor pretendía con su asignatura y si los conocimientos yo todavía aunque sé hablar en competencias yo todavía creo en los conocimientos todavía (sonríe) si esos conocimientos que unooo supone que tiene que tener/ no que tiene que tener sino los conocimientos que da la asignatura han sido alcanzados por los alumnos o han sido conseguidos por los alumnos

*¿Te parece una tarea difícil?*

Para mí casi imposible (sonríe)

*¿Qué es lo que te resulta más difícil?*

Pues mira me resulta muy difícil ehhs, pero esto ya es una cuestión de carácter ya personal, yo tengo unos fallos muy graves de carácter (se ríe) y es que a mí me resulta muy difícil suspender, difícilísimo porque yo enseguida me apeno de todo el mundo y entonces me da mucha pena y el que no es muy majo, es que ha trabajado mucho y ha venido todos los días a clase. Tengo la ventaja y el inconveniente a la vez de que doy clases con muy pocos alumnos, entonces la relación que tengo con ellos es muy distinta a que si tuviese una clase deeeee numerosa donde realmente conectas mucho menos con ellos pero ¡ay mira! esta chica que ha venido todos los días, que ha hecho todo y no sé qué y ¡ay! y me da mucha/ese es mi problema, mi problema fundamental es ese

*¿Qué ventajas ves en dar clase a pocos alumnos y qué desventajas?*

(Respira hondo) Pues una de las hummmm/ la ventaja es que trabajas más y les haces trabajar más también, creo, o puedes hacer que trabajen más y bueno tienes mucho mássss/estás mucho más cerca de los alumnos y ves por dónde van qué es lo les falla puedes hacer un seguimiento mucho más personal. Cuando hay grandes diferencias entre ellos yo creo que es mucho más difícil de llevar una clase pequeña que una clase grande porqueee... bueno un caso concreto un año tuve dos alumnos de Griego uno había estudiado dos años y el otro no había estudiado jamás, tuve que separar una

clase de dos y hacer/darles clase individual porque eso es imposible de unir... probablemente en una clase de 90 habría distintos niveles y habría hecho dos grupos y no me daría vergüenza decir que he hecho dos grupos como con una clase de dos, pero es lo que tuve que hacer porque era imposible de llevar ¿no?... yyy quizás en la masa sueleeeee desdibujarse un poco más esas diferencias e incluso entre ellos mismos pueden compensar un poco ¿no? (chasca la lengua) <oye yo no sé mucho de esto, ayúdame> si realmente tienen interés sino tienen interés pues no se interesan y punto y ya está (suspira profundamente) pero en una clase de dos tiene ese problema y luego para mí quizá habrá otras personas que estoy segura/yo tengo compañeros que estoy segurísima que les da lo mismo tener una clase de dos que de doscientos porque el acercamiento que tienen a los alumnos es el mismo NINGUNO (suspira profundamente) perooooo ummmm que sí me icómo diría yo! sí me implico mucho personalmente pues eso yo sé que a veces es un inconveniente

*¿Qué importancia das tú a la evaluación dentro de las tareas docentes que tenemos que realizar?*

(Suspira profundamente) pues yo no le he dado mucha importancia pero soy consciente de que hay que dársela y que de hecho es un punto fundamental deee (chasca la lengua) es decir tienes que pensar en cómo vas a evaluar los contenidos que, contenidos, competencias o conocimientos como queramos llamarlo, que vas a dar en esa asignatura cómo los vas a evaluar para ver cómo tienes que planificar la asignatura para estar seguro de que evalúas eso, pero eso lo he aprendido con estos nuevos ejercicios (se ríe) de la memorias. Es verdad yo ahí he aprendido mucho ¿no? *Claro es que elaborar un plan es una tarea muy difícil.* Dificilísima yyy pero aunque hay muchísima morralla hay cosas que por lo menos te hacen reflexionar que YA ES ALGO, que ya es algo, porque que normalmente yo creo que como en todos los trabajos ¿no? llega un momento en que uno mecaniza lo que hace y ya está ¿no? y si no te obligan no reflexionas y yo ahí me he dado cuenta de que la evaluación realmente es muy importante que de hecho un factor muy importante que habría que pensar la asignatura desde la evaluación, o sea a partir de la evaluación (respira profundamente) *Ajá y ¿cómo sería entonces?* O sea no la evaluación en principio pero sí cómo voy a evaluar esto que pretendo que sepa y si no puedo evaluarlo pues a lo mejor es que me lo tengo que replantear de otra manera ¿no?

*Ya. ¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación más o menos de las asignaturas que impartes, tanto a la planificación como a la corrección, calificar, etc.?*

Muy poco. Muy poco. Tengo asignaturas muy distintas, eso también es verdad ieh! Yyy son asignaturas que no me llevan todas el mismo trabajo ummm una eh! o sea la preparé en su momento y creo que atiné en su preparación yyy acerté con/bueno es un tipo de asignatura que meeee permite hacer un tipo de actividades en clase y luego un examen que me permite recoger muy bien/vamos que atiné con la forma del ex yyy bueno trabajo con ellos con los modelos de examen y digamos que lo tengo ya pensado y eso, esa me funciona *Ajá* pero tengo otra asignatura que yo creo que la llevo dando 8 años y todavía no he conseguido atinar con la forma de evaluación *¿Y en la primera que me comentas cómo lo haces, en la que has atinado?* La verdad es que las actividades por ejemplo, yo soy muy optimista con respecto a lo que los alumnos son capaces de hacer o sea me parece que el conocimiento les va a llegar por mi gran sabiduría que les voy a transmitir todo lo que sé y ellos están ahí y entonces lo van a aprender sin ningún problema y ya no me tengo que preocupar de nada (se ríe) porque gracias a mí extraordinarias dotes docentes... (se ríe a carcajadas). No. Les mando

leer/ esto me lo hacéis para mañana, me lo hacéis, ya te digo que es que claro tengo grupos pequeñísimos que es que no me hace falta realmente evaluarlos en un papel porque sé quién hace, quién no hace, quién... (respira profundamente) esas actividades realmente no las evalúo (XXX) en la clase me lo cuentan en esa en concreto no aspiro nunca nada escrito sino que comenten en clase y luego es un examen y es un examen que tengo un modelo hecho que voy cambiando porque es muy práctico es comentar unas palabras, un montón de palabras de distinto tipo y tengo digamos un gran saco de donde voy sacando para cada examen y ellos practican sobre ese modelo de examen y ya está entonces realmente no me lleva gran tiempo porque ya es un trabajo que tengo hecho pero las actividades reconozco que no las evalúo *Ajá*. Entonces si llega el examen y bueno pues tengo en cuenta sin que sea muyyyy ummmm muyyyy es decir si alguien me viene a protestar es que realmente no tendría un papel donde decirle... es decir yo evalúo el examen bueno yo sé que éste ha estado haciendo todo el tiempo y si en el examen tiene un 4 pues probablemente acabe teniendo un 5 pero ni lo numero ni lo baremo bien ni nada, o sea muy mal que es como he dicho desde principio (se ríe)

*¿Lo comentas con ellos al principio del curso o algo?*

Sí, sí se lo digo a principio de curso, es que vuelvo a decir es que tengo 3, 4, 5 alumnos que si tuviese 50 eso no se puede hacer que yo no podría estar a ver qué te parece y que hablen todo y que no y que sí entonces claro con 5 alumnos sé perfectamente cómo va cada uno y lo que saben al día bueno y además en esa asignatura en todas procuro que sea así pero en esa... están participando todo el día sí que participan o sea les hago participar también o sea que sé muy bien el examen es para que acaben de estudiar y de redondear la asignatura ¿no? y tener algo. No me he llevado nunca una sorpresa o sea de lo que pensaba y lo que al final aparece en el examen...

*¿Es para ti evaluar una gran responsabilidad?*

Ummm. Tremenda, tremenda (baja la mirada y se calla) *Luego comentaremos lo que significa eso ¿vale?*

*Ehhhh. ¿Tú has cambiado tu forma de evaluar desde que comenzaste a ser profesora a ahora?*

Sí, sí... *¿Te acuerdas cómo lo hacías al principio?*

Pues ehhh [,] ummm siempre me ha parecido que enrocarse en los números es lo mejor es hacer exámenes donde cuentes mucho bueno ¿no? yo la primera vez que tuve que corregir era Griego y era traducción entonces yo procuraba agarrarme a eso un verbo mal pues 0,25 menos una frase mal 1 para poder agarrarme a los números e intentar no, intentar no dejarlooooo a la subjetividad por alguna razón/bueno he cambiado de tipos de asignaturas a otras muy distintas yyy cada vez más es la impresión que me da y eso me da mucho miedo porque quiero decir no la impresión que me da hay una serie de conocimientos pero sobre materias que son mucho más de comentarios de textos por ejemplo es más la impresión que me da el examen y hay una serie de cosas absolutamente necesarias que tienen que saber hay una serie de cosas que NO TIENEN QUE APARECER nunca pero por ejemplo yo en mis tiempos las cosas que jamás tienen que aparecer en un examen era una raya y decir ya no sigo leyendo y ahora no entonces sí he cambiado sí... era Sancho el fuerte ¿cómo era? Sancho el cruel, Sancho el fuerte y Sancho el bueno ¿no? (sonríe)

*¿Por qué crees que has realizado esos cambios?*

(Respira profundamente) Pues por/en parte por el distinto tipo de asignaturas que tengo yyyy también ummmm por el alumnado por el número y por el tipo de alumnos que tengo *¿En qué sentido lo del tipo de alumnos?* Pues porque... esto no debería ser así pero es así ¿no? ehh yo creo que/no, no creo estoy ABSOLUTAMENTE SEGURA (recalcando estas palabras) de que yo ahora mismo no puedo pedir a un alumno lo mismo que le pedía ennnnn ummmm cuando yo empecé hace 20 años porque tampoco están haciendo el mismo tipo de carrera, es decir yo he cambiado de asignaturas y también he cambiado de titulación entonces de dar... yo empecé dando Griego en Filología Clásica seguí dando Griego en Filología Hispánica y ahora estoy dando no sé ni qué en Humanidades, ni el tipo de alumnos es el mismo/quiero decir ni tiene los mismos intereses ni la misma capacidad, en general ha empeorado el nivel de los alumnos, no sé si de todos los alumnos o específicamente de los alumnos que llegan a las titulaciones en las que yo doy, pero de los primeros alumnos o de los cursos que dí aquí en Hispánicas vamos es que ahora recuerdo lo que les pedía y me asusto hasta, hasta yo misma pero respondían. *Es curioso, pero es un comentario que está saliendo en todas las entrevistas y son diferentes facultades.* También creo que hay un componente muy importante de que cualquier tiempo pasado fue mejor ¿no? que a todos nos parece <Huy yo cuando estudiaba lo que sabía... en mi época lo que sabíamos> y a medida que te vas alejando... pues yo prefiero considerar que el haber cambiado de titulación pues hace mucho, hace mucho, más que... la tónica general de los alumnos... yo creo que hay alumnos brillantísimos ahora mismo en general hay alumnos brillantísimos, de lo que estoy segura es que esos alumnos brillantísimos no vienen a Humanidades (se ríe)

*Ehhhh. ¿Crees que nos da miedo cambiar a los profesores en evaluación?*

Sí, sí ¡hombre! Yo creo que nos da miedo cambiar y cuánto más viejos somos más miedo nos da cambiar ¿no? *Me imagino que alguna resistencia al cambio habrás podido ver tú ahora en la elaboración...* No, no (su cara dice todo lo contrario y nos reímos) no sé por qué lo dices...

*Entonces en las asignaturas sueles emplear, así para recapitular un poquito, sueles emplear como una evaluación continua Sí, sí a través de tu observación a lo largo de todo el año y luego concluyes con un examen Umm sí, sí Vale. ¿Qué tratas de recoger con cada una de esas dos facetas por así decirlo, con el examen qué tratas de medir y con esaaa evaluación continua que tratas de medir?*

Pues ya te digo que tengo 3 asignaturas muy distintas porque una es Griego yyyy Griego puro y duro yyyy entonces ummmm pues eso es lo que hacemos en clase traduciendo yyyy ver si alcanzan o no alcanzan, o si hacen el trabajo/lo que veo con la evaluación continua es si hacen el trabajo y las dificultades que van teniendo en el aprendizaje ¿no? esa es la que más fácil me resulta porque es eso y ya está y bueno pues uno no es capaz de aprenderse los verbos ni hoy ni mañana ni pasado ni al día siguiente y entonces sigue ahí y bueno pues entonces qué podemos hacer y luego en el examen [,,] (respira profundamente) hay veces que no hago ni examen (lo dice en voz baja) porque no merece la pena este año en concreto mira tenéis esta nota, esta nota y esta nota yyyy si alguien quiere subir nota os doy unos textos me los dais comentados y ya está o sea que noooo/muchas veces lo hago simplemente no sé me da como... jamás me han protestado nunca pero no sé como tener algo ahí bueno esto no me lo he inventado yo (se ríe) es una bobada pero es agarrarse a eso ehhh en la que te comentado antes en la

que ya tenía el examen más o menos lo que busco con las actividades es primero el... porque eso sí que me importa que tengan interés en la asignatura o sea eso es lo que peor llevo y lo que realmente me, me bloquea y me enfada quiero decir con ellos es que pasen de todo, con eso no puedo porque si quieren pasar, que pasen o sea del todo, que esto no es un colegio que si quieren pasar pues que no vengán y ya está ¿no?, pero que no estén ahíiii molestando o sea haciendo nada pues vete a tomar un café si es mucho mejor pues aseguro que hay cien mil cosas mejor que hacer que estar aquí! *¿Es optativa o es...?* Son todas optativas. Entonces lo que busco es el grado de interés que tienen y de implicación y de responsabilidad también. < Bueno pues tenéis que hacer esto para mañana, leeros esto ¿os lo habéis leído, ¿habéis comprobado esto? o no > y luego laaa (chasca la lengua) es que hay una asignatura que es Tradición Clásica que es un poco comentario literario a propósito de la influencia que tiene la antigüedad clásica en la literatura, entonces me interesa que lean muchas cosas distintas, que sean capaces de entenderlas y de verlas en su contexto y muchas veces es para hacerme una idea de lo que saben o de lo que no saben. Ese tipo de actividades a ver con qué problemas se enfrentan al leer un texto medieval ooooo del tipo que sea porque leemos muchas cosas distintas.

*Claro. Ehhhh cuandoooo corriges lo que los alumnos producen o cuando tú estás observando ¿tienes claros los criterios de corrección?*

(Rápidamente) No [,,], no y es que es así y me da mucha ummmmm rabia pero me dejo guiar mucho más por la impresión que por un criterio ummmmm (parece abatida) *Quizá es que sí tienes claros los criterios pero no los has especificado porque seguro que la impresión se basa en algo...* Pero sería INCAPAZ yo creo que de ponerlos por escrito y eso me produce mucho desasosiego, pero no paso de ahí (se ríe) desasosegada estoy (se ríe) pero... *Quizá sea el primer paso ¿no?* (se vuelve a reír)

*Cuando les comentas cómo les vas a evaluar ¿tú crees que se dan cuenta de cómo lo vas a hacer?*

No, no, no, *Ellos...* no y además yo creo que esto es muy general también en los alumnos peroooo si a nosotros nos cuesta cambiar a los alumnos también ¡eh! Mucho o sea los alumnos quieren su exameeeen suuu y en esta asignatura que te digo que tengo tantos problemas (sonríe) como he probado muchas cosas dependiendo del número de alumnos, del tipo porque no acabo de encontrar el modo de hacerlo bien ehhhh en algunas ocasiones he hecho examen con apuntes/bueno yo me parto de risa con ellos porqueee entonces <¿cómo que nos dejas apuntes?, no, no mejor sin apuntes> (se ríe) porque esos son los realmente difíciles y mi experiencia como alumna es que efectivamente esos eran los difíciles, peroooo no, no lo saben tampoco... <no, no uno normal, yo prefiero... > incluso yo a veces les doy pues podéis hacer un trabajo sobre esto o esto o un examen <examen, examen, examen, mejor examen!> les cuesta muchísimo cambiar.

*Ehhh. Ampliando la mirada ¿qué es para ti enseñar?*

(Baja los ojos y chasca la lengua) (suspira) Vamos a ver [,,] ¿en general? conseguir que los alumnos tengan curiosidad por saber. Por saber esa parte que yo les enseño pero en general por saber porque por mi experiencia y también como alumna es que realmente estudiar una carrera tú acabas sabiendo lo que sabes pero es que hay muchas más cosas entonces el que te guste saber yo creo que es la mayor riqueza que les podemos dar. *Hum, hum* Eso comparado con preparar a alguien para que ejerza una profesión pues hay una diferencia muy grande con eso ¿no? entonces no sé si siempre las

dos cosas pueden darse a la vez. Quiero decir esto ya es una reflexión independiente de la evaluación, bueno no tan independiente, si los alumnos están en la universidad para prepararse para un oficio o para aprender. Para APRENDER, para APRENDER, y para seguir aprendiendo. Esa es la gran reflexión

*Quando planificas las asignaturas qué cómo seleccionas los objetivos que pretendes conseguir*

(Suspira) [,,] Bufffff ehhhh es que depende mucho porque ya te digo que son asignaturas de, de unos contenidos muy, muy distintos ehh por ejemplo en Lengua Griega no me planteo un objetivo concreto <tienen que llegar a conseguir traducir tal cosa> porque depende mucho del nivel que tengan, sobre todo del nivel porque no es lo mismo que hayan estudiado un año que dos o que ninguno entonces me planteo un objetivo tan, tan, tan indefinido como que lleguen a alcanzar lo máximo que puedan aprender en este periodo. *Ajá*. Pero eso no es nada o sea ummm o es mucho. Es nada o es mucho dependiendo, dependiendo... pero esoooo bufffff no, no sé, yo tampoco estoy satisfecha con eso ¿no? yo creo que habría que plantearse un objetivo porque de hecho tú tienes unos contenidos, unas asignaturas independientemente de los alumnos que tengas pero es uno de los inconvenientes que te digo o ventajas de los alumnos que tengo, que no puedes plantearte <hay que acabar traduciendo a Platón, mire si usted no sabe ni el alfabeto> pero si aunque tenga dos alumnos sino saben ni el alfabeto yo no puedo estar ahí traduciendo a Platón, no tiene ningún sentido, entonces está un poco determinado por el nivel que tengan los alumnos. *¿Y en las otras asignaturas?* En las otras asignaturas eh [,,] pues una que es la que preparé así de repente y es en la que te digo que atiné con todo ello (chasca la lengua) o sea me planteo qué sentido tiene esa asignatura dentro de la carrera que están haciendo porque mis asignaturas son laterales con respecto a... vamos laterales quizá en Humanidades no hay ninguna central quizá en otras titulaciones... no sé pero ¡bueno! ¿qué les puede aportar esta asignatura al contenido general de la titulación *¡Ah!* Y cómo se interrelaciona con las demás, es decir, cómo se puede aprovechar lo que saben de esta, o esta, o esta que han visto antes de llegar a la mía (respira profundamente) y cómo esta asignatura puede cubrir determinados huecos que la carrera no tiene. Por ejemplo esta que te digo es Bases del vocabulario científico y técnico. Nuestros alumnos tienen muy poco conocimiento lingüístico de la historia de la lengua entonces la asignatura sin irse de, deeeee del objetivo propio pues por lo menos intenta llenar ese hueco en la medida de lo posible. Entonces el objetivo eh desde luego en estas dos es en relación con lo que ellos saben o han podido llegar a saber en la carrera ¿no? y rellenar algo que todavía no se ha dado y les puede hacer falta algún día

*Ehhhhh Teniendo en cuenta lo que me has dicho, ¿puedes planificar tus asignaturas en base a objetivos, actividades y evaluación que parece ser una secuencia que solemos hacer los profesores?*

Ummm. *¿Te resulta difícil...?* Claro... bueno en Griego...o sea partiendo de la base de que yo me adapto al nivel que tengan los alumnos y como el objetivo es tan indefinido como te he dicho que hagan lo más que puedan en el tiempo que el que están a partir de donde salen pues procuro que trabajen todos los días o sea las actividades es que traduzcan <para mañana haces esto, para mañana te estudias esto, para mañana haces lo otro> entonces es una actividad muy puntual, muy de día a día que luego se valora al día. *Es una asignatura muy práctica*. Claro es que no hay otra forma de hacer eso es así y ya está. Esa es muy sencilla porque sólo hay una manera de hacerla y ya está ¿no? no necesita programar tutorías ni necesita seminarios, esto lo

que necesita es sentarse y traducir y si no se sabe las declinaciones estudiárselas, es que esto no hay más cáscaras ¿no? no hay otra forma ¿Y en las otras es más difícil Y en esa que me comentabas que has dado con el quid de la cuestión ¿cómo lo haces? Pues creo que tengo el objetivo claro, las actividades son acordes y la evaluación es como trabajamos en clase. Es una asignatura que me preparé para la oposición antes de empezar a darla o sea me la preparé en, en... blanco quiero decir o sea la preparé entera porque la otra la he ido cambiando a medida que tal y nunca he llegado a conseguir... quiero decir antes de empezar a dar una asignatura uno se lo plantea pero empiezas a darla y vas moviéndote, pero esa lo hice mucho antes que empezar a darla. Ajá. Y la cerré o sea atiné perfectamente las actividades me van respondiendo de hecho pues no las he cambiado sirven para lo que yo quería queeee sirviesen y acaban aprendiendo lo que quiero que aprendiesen o no pero quien quiere lo aprende, esa es la asignatura de Bases del vocabulario científico y técnico.

*¡Qué bien! Ahora otra pregunta también grande ¿qué es para ti aprender?*

[,] ¡Ay Dios mío! ¿Qué es para mí aprender? (suspira) Pues aprender es [4] eh... adquirir unos mecanismos [,] que te permitan llegar al conocimiento y tener unas habilidades, competencias (se ríe) pero también habilidades Y ahí la labor del profesor ¿dónde está? La labor del profesor está en enseñar esos mecanismos y enseñar el medio a través del cual llegas a esos conocimientos y esas habilidades, sobre todo es enseñar MECANISMOS es decir la manera de aprender no contenidos sino cómo llegar a esos contenidos a esos conocimientos. Yo tuve un profesor que ummm para mí espectacular como profesor y siempre, siempre la pregunta era ¿cómo ha llegado a esa conclusión? ¿cómo ha llegado a esto? ¿por qué dice que esto es tal cosa? piense un poco usted en esta situación, era de Griego, usted en esta situación ¿diría tal cosa? y jamás se daba prisa, JAMÁS SE DABA PRISA, NUNCA pero sólo han llegado a... nos daba una asignatura técnica que era Lingüística (XXX) que aquello era horrosamente difícil y él iba paso a paso hay que estar absolutamente seguro de que el paso primero está entendido antes de llegar al paso segundo y si estamos dos meses con el paso primero estaremos dos meses con el paso primero y para mí aquello fue definitivo y/es imposible no llego pero... es la medida ¿no? sobre todo el mecanismo, el procedimiento porque el contenido, el conocimiento se te va a olvidar, el dato se te va a olvidar lo que no se te va a olvidar es cómo llegar a ese dato o dónde localizar ese dato o cómo eh... quiero decir puedo olvidarme de tal forma verbal pero sé dónde buscarla cómo buscarla y qué razonamiento me lleva para saber encontrarla de nuevo esos pasos esos razonamientos sobre todo yo creo que es lo que tenemos que procurar dar

*Ajá. Bueno teniendo en cuenta la dificultad que tienes para suspender (nos reímos) hay alumnos que aprueban y alumnos que suspenden y algunos que tienen notas altas ¿a qué achacas tú las diferencias que hay?*

Pueeees ummm [,] lo que te decía antes o sea yo creo que conmigo demostrando interés creo que aprueba todo el mundo no lo digo con orgullo ¡eh! También vuelvo a insistir aparte de mi propia debilidad (se ríe) es que con pocos alumnos es que ¡vamos! Um... o sea demostrando interés haciendo más o menos el trabajo que les pido yyyy tomándolo en serio es muy difícil suspender y este año me ha pasado un caso en concreto de una persona con un interés enorme que ha hecho/no, no lo ha hecho pero bueno ha seguido la asignatura yyy la he tenido que suspender, la he tenido que suspender porqueee ummmm [,] lo fundamental no está claro o sea es un problema de base que es algo así muy general pero de de base, base de una baseeee antigua ¿Y las notas altas a qué las achacas? Las notas altas hay

(chasca la lengua y se frota la barbilla) ehhhh [,,] a un especial interés, a un especial interés por aprender, por aprender en el sentido que te decía antes, por aprender procedimientos o sea por aprender a cómo aprender

*Ajá. ¿Has notado diferencia en cuanto a los alumnos de años anteriores a estos?*

Noto más diferencia entre titulaciones que por tiempo diríamos. Porque en la otra titulación estarían más enfocados, en Humanidades están muy dispersos en general ¿no? hay alumnos que lo tienen muy claro lo que quieren hacer y que les gusta mucho hay alumnos buenos ¡eh! buenos, pero yo noto la diferencia ahí porque como vuelvo a decir si lo que más valoro en realidad es el interés pues los alumnos de titulaciones específicas tienen en general más interés que un alumno de Humanidades que a lo mejor le gusta mucho Humanidades porque le gusta mucho la Historia pero el Griego le toca las narices ¿no? *Pues que lo hubiese escogido* Bueno es que es una historia distinta es una titulación que tiene sus propios problemas *¿Igual es que se ven un poco obligados no hay una optatividad amplia o...?* Sí la hay pero digamos que si quieren hacer dos recorridos ¿no? bueno igual los que hacen historia no cogerían Griego pero incluso la gente que hace filología igual lo que les gusta es el inglés y entonces el Griego pues les da lo mismo ¿no? o ¡yo qué sé!

*Claro. En realidad es que hay pocos alumnos que cogen Cultura Clásica en el Bachillerato ¿no?*

¡Y tanto!, lo estoy viviendo con mi propio hijo o sea (se ríe pero con amargura) es que es tremendo, tremendo, es tremenda la poca valoración que tiene socialmente eso, y no socialmente nooooo en un bar sino en los colegios mismos, los de integración o ¿cómo se llaman? *los de diversificación*, los de diversificación pues todos van a coger Cultura Clásica pues ¡cuánto me alegro oye de que cojan Cultura Clásica! vamos que me parece muy bien porque aprenderán cultura clásica perooooo así por ley pues no entonces... y yo sé la presión que hay en las familias para que no hagan letras y eso se acaba notando quiero decir que al final las familias que ceden son las que piensan que si no hace esto es que no va a poder hacer nada y hay gente que uno se pregunta cómo puede estar en la Universidad QUE NO TENÍA QUE ESTAR en la Universidad que hay sitios ideales para ellos que no son este

*Ya volviendo a la evaluación y aunque hemos hablado ya un poco ¿cómo te sientes tanto a nivel personal como profesional con la evaluación que realizas?*

Con la evaluación MUY MAL, yo me siento muy mal porque no soy suficientemente objetiva, me cuesta mucho ser objetiva y meeee cuesta muchísimo suspender me da muchísima pena excepto con los getas que con esos no me da ninguna pena pero todos los demás pues me da mucha pena entonces ummmm acaba aprobando todo el mundo lo cual quiere decir que como los apruebo/claro yo intento respetar en la medida de lo posible es la justicia o sea este ha sacado un 5 y este que es bueno tendrá que sacar un 9 proporcionalmente entonces acabo poniendo unas notas disparatadas (suspira) Ya está es que qué voy a decir (se ríe) si es así... yo en mi descargo umm un año di un curso a cien personas yo me quería suicidar o sea corrigiendo exámenes me quería suicidar porque una cosa que sí me obsesiona es intentar no ser injusta vamos no ser injusta (chasca la lengua) vamos que todos estén valorados de la misma manera y cien exámenes que eran larguísimo además entonces les di vueltas... yo no sé las veces que me los leí porque vamos a ver este que tiene un 6 con este que tiene otro 6 en

qué se diferencian en qué se parecen y claro así me pasé media vida corrigiendo. Ahí me pasó menos por lo que te he dicho antes, como conoces menos a la gente ummm es mucho más objetivo todo ¿no? ME RESULTA MUCHO MÁS FÁCIL SER OBJETIVA CON CIEN QUE CON DOS

*Sé que conoces perfectamente lo que se refiere al EEES porque has elaborado el grado (se ríe) de Español y que además se implanta al curso que viene ¿no?, ¿cómo valoras tú lo que nos propone el EEES en cuanto a la evaluación de los aprendizajes de nuestros alumnos?*

Con respecto a la evaluación pues lo valoro muy positivamente porque a mí me obliga a plantearme muy seriamente la evaluación (se ríe), sí yo lo valoro bien hay cosas del EEES que me parecen horriblas y cosas que me parecen bien y todo lo que supone de reflexión sobre laaaa actividad docente me parece muy bueno, muy bueno

*¿Cómo has visto, si tienes alguna impresión, la acogida del profesorado cuando les has pedido hacer una ficha o...?*

Entre mala y horrible (se ríe), entre mala y horrible. Mi impresión quizá a vosotros no os pase tanto ¡eh! pero paraaaa nosotros ummm vamos a ver es que vuestra jerga es vuestra jerga entonces la entendéis vosotros quizá o sea yo hay veces que dudo que incluso vosotros podáis entenderla pero para nosotros es una dificultad enorme y no sólo una dificultad sino que da ummm que dices ¡que no! que esto es un montón de chorradas una jerga de aquí de un grupo de iluminados y ya está entonces eh si no estás obligado nadie entra por ahí NADIE ENTRA si no te obliga el hecho de estar en una comisión o de hacer no sé qué o no sé cuál eso echa completamente para atrás y ya desde ummm (se ríe) como me estás grabando no te puedo decir todo lo que me han calificado todo ese tipo de cosas... Los que nos hemos visto obligados hemos hecho un esfuerzo horroroso por desbrozar todo eso e intentar llegar a algún meollo comprensible (sonríe) yyy factible y una vez que hemos conseguido eso pues bueno eso está bien mira esto que parece que está ahí en el fondo pues está bien el problema está en yo no sé cómo vamos a conseguir que la gente eh si no que haga esa labor eso que es una labor difícilísima la de desbrozamiento quiero decir *¿y una vez que se ha hecho esa labor tú crees que lo pueden poner en práctica, lo ves factible?* Yo veo que va a llevar muchísimo tiempo o sea te digo lo que no hemos tenido más remedio lo haremos bien o mal o como seamos capaces de hacerlo pero lo intentaremos más o menos pero los que no han tenido ninguna necesidad no van a entender nada y no van a querer hacer nada o sea primero no lo entienden y segundo esa resistencia general al cambio... yo creo que va a costar unos años ¡eh!

*¿Crees que hay alguna forma de poder cambiar eso?*

¿A los profesores? [.] Pues mira yo creo que la labor deee (respira profundamente) por lo que a mí me toque o nos pueda tocar a los coordinadores yo creo que es una labor importante o sea quiero decir que una cosa que a mí me parece bien de esto es que ya los francotiradores deberían ya desaparecer o sea que aquí cada profesor esté en su despachito haciendo lo que le dé la gana, hablando como le dé gana, dando los contenidos que le de la gana o no dándolos o eso tiene que desaparecer entonces quiero decir tiene que haber unaaaa una coordinación de todo y el hecho de que haya alguien, alguien o una comisión, un grupo o quien sea ¿no? que tenga que valorar efectivamente vamos a ver pero <tú me has puesto estas actividades estás seguro de que están y además me tienes que dar el calendario porque tengo que hacer una coordinación de que las

actividades no seee pisen pues vamos a ver tú has pedido jueves pero estás seguro de... y ¿esto lo has corregido?> quiero decir hay cierta posibilidad de inspección entre comillas no, no sin tono negativo sino de coordinación que suena más bonito ¿no? (sonríe) que yo creo que irá forzando a la gente a adaptarse a eso SI SE HACE otra cosa es si al final no vamos a acabar haciendo todo y nada vale para nada porque nadie coordina ni nadie hace nada porque ¿cómo me voy a enfadar con ese o cómo le voy a decir a este queee no dé este tema porque ya lo he dado yo el año pasado? Yo ahí veo que vencer esa resistencia a que nos quiten la independencia absolutamente desquiciada que tenemos... pero yo voy a ser optimista creo que va a costar pero que se puede conseguir. *Ajá*. Cuando se jubile la mayor parte de la gente (se ríe) bueno pero es así, yo creo que en todos los sistemas...pero los profesores es una diferencia... en cuanto a trabajo de unos y otros, bufffff es una pasada, una pasada. No sé vosotros habrá de todo ¿no?, pero además en nuestro caso que somos muyyyyy teóricos en general y muy apegados a la clase magistral buffff yo ayer (se ríe) con el curso de moodle me estaba dando un mareoooo o sea sí me gusta y son cosas que me gustan y la docencia me gusta y todo esto me llama la atención, me da curiosidad pero me unaaaaa buffffffff (se echa las manos a la cabeza) que tengo que hacer un cuestionario y cómo (hace como que llora) sí, sí tú haces unas preguntas para que luego pasen a la siguiente página. Sí ¿cómooo? si yo les digo ten este texto léelo y mañana me lo cuentas (se ríe) es que el trabajo que supone eso lo comentábamos simplemente sólo contestar... ¡Ah en un foro! Es que de decir esto está mal porque aquí te has confundido y has hecho no sé qué a tener que escribirlo en un email es que de un minuto a media hora ¿No está en función de los alumnos que tengas? LOS QUE TENGA pues ¡ojala que tenga pocos! porque sino no voy a hacer otra cosa o sea ni yo ni nadie quiero decir es una pasada ¡eh! pero ves esas posibilidades y dices pues está muy bien ¿no? está genial porque tú mandas ese texto que sabes que ni la mitad se lo leen y nada ni nada pero se lo tienen que leer porque tienen que contestar ¡Ah qué bien! Pero claro tienes que poner de esta página una pregunta y de esta otra pregunta y esta página y una pregunta y claro eso no es lo mismo que adjuntar este texto... *Claro*. Y decir leerlos... *Es como forzar al estudiante a que realice la actividad*. Todo eso es buenísimo porque tú también te fuerzas a saber qué es lo que quiero conseguir de aquí es decir esa reflexión es muy buena... es muy buena pero bufffff implica muchísimo trabajo más, es una buena filosofía pero implica mucho más trabajo para el estudiante y para el profesor durante todo el año. Si los chicos lo supieran protestarían más, bueno yo también confío en que cuando vengan y vean que esto es lo que hay y así habrá que trabajar y ya está. El problema va a ser o sea yo los que hayan empezado con licenciaturas o títulos de tal que sigan con eso porque a esos no les metes con el nuevo grado porque... es como ayer... eso <esto se cierra a las 13:30 del día tal> (se ríe) ¡hombre! siempre lo podéis abrir... (se vuelve a reír) así que les va a costar

*¿Qué te parecen los intentos de formación del profesorado para mejorar nuestra docencia y qué forma te parece la más efectiva?*

Como dijimos creo que en un curso de los vuestros y es que a los que les hace más falta no vienen (sonríe) pero creo que se está haciendo todo lo que se puede pero yo echo de menos eh cursos más prácticos o sea cursos que me interesan a mí más... a mí personalmente como profesora de Griego. Yo ya estoy un poco cansada de que me cuenten ummmm las introducciones yo ya he hecho muchas introducciones ya a Bolooooonia, al sistema de calidad, no, yo ahora ya quiero cosas muy prácticas, ya creo que no me interesa cómo funciona la Universidad Catalana, ya lo sé, creo que sé mejor cómo funciona la universidad catalana que la de Burgos, claro las distintas universidades porque como todos vienen de Cataluña porque son los más...

pioneros pues ya me lo sé muy bien. ¡Hombre! se hacen cosas unas más prácticas que otras y hablamos de Bolonia pero no nos enseñan a la Boloñesa ¡eh!... además hay gente que... vamos está sacando mucha tajada en esto y a mí eso me da mucha/ me enfada un poco ¡eh! porque bueno hay un grupo de gente que está muy cerca de vosotros (sonríe) no digo de vosotros concretamente pero sí de vuestra especialidad que están vendiendo humo y se está gastando mucho dinero ummm y a veces generas el efecto contrario que es el rechazo, al principio era desconcierto o quejas pero en estos momentos estamos en una fase de rechazo y en eso tenéis parte de culpa. Yo ahora mismo estoyyyy tengo un cabreo monumental, o sea estoy contenta por empezar al año que viene pero tengo un cabreo monumental ummmm *¿Institucional?* De la casa, de la casa en particular, institucionalmente no tengo ninguna queja, ninguna, pero de la casa buffff... muy mal.

*¿Es difícil poder salvar los escollos que...?*

Pues los salvaremos porque al final... bueno pues todo sale mejor o peor pero ¡jolín! te cuestaaa (suspira) te cuesta mucho ¡eh! mucho personalmente hay gente más (suspira) máaaaas afect/ que te afecta más y yo lo paso de pena, de pena. De pena porque yo creo que/a ver que yo me entusiasmo enseguida ¡eh! con cualquier cosa y eso es verdad pues esto hay que hacerlo vamos que soy animada porque sino no lo hubiera hecho (se ríe) pero buffff los, los ummm los enfrentamientos personales no puedo con ellos (con voz muy baja) o sea me me me es que me ponen literalmente enferma ¡eh! o sea enferma, no puedo. Mis compañeras me dicen pues pasa, déjale ¡jo qué suerte tienen! que suerte tienen de esa capacidad de que les dé igual yo buff no puedo. Fíjate que nadie quiere jugar conmigo al parchís porque me dejo ganar, si a mí no me importa ganar y me da pena que pierdan pues me dejo ganar y así claro no se puede jugar, pero yo soy así y claro cómo voy a suspender a mis alumnos. *El caso de este año tenía que ser tan claro de que no llegaba a los mínimos...* Pero si se me caían las lágrimas cuando se lo decía ¡eh! pero es que no llegaba a los mínimos básicos de pensamiento, de elaboración de un razonamiento *Son de las cosas más duras de decir ¿no?* Uffff una persona que ha venido todos los días a claaaase, que no ha hecho todo lo que tenía que hacer pero bueno, que además ha demostrado interés ¡eh! o sea que en la asignatura en clase participaba y decía y eso pero es que era incapaz de hacer una secuencia cronológica de cosas *¿En que curso está esa asignatura?* En segundo. De todas maneras fíjate yo me he dado cuenta de los riesgos de la evaluación <total apruebo ¡va si qué más da!> si ha demostrado tal vamos que yo he sido ummm no muchas veces pero algunas veces irresponsable con eso, lo reconozco porque me he dado cuenta realmente de lo que supone ir aprobando o sea que los profesores vayamos aprobando cuando me he dado cuenta de... era en concreto una alumna pues ummm ummm bueno de estas de ir una vez y otra vez y otra vez <mira hazme ya un trabajo porque te has presentado cuarenta veces> ¿no? bueno pues al final aprobó la carrera yyyy bien pues aprobó y ya está pero es me encuentro con ella y <¡hombre! ¿qué tal, qué haces? estoy en Saldaña ¿y qué das? estoy en bachiller dando Lengua en bachiller> y esta chica puede estar dándole a mi hijo. El día que me di cuenta... dije mira plantéatelo así (se ríe) ¿tú crees que esta persona si tiene que dar esta asignatura a tu hijo?... (se ríe) ¿tú crees que puede darla? *Claro* Es la responsabilidad eso también pasa por esa sensación que te decía de que mis asignaturas no son centrales ¿sabes? al final dices <va si total el Griego si no lo van a dar nunca> pues ¡a lo mejor sí! si es que además ahora te encuentras que están dando Griego y no lograron aprenderse las declinaciones ¿cómo van a estar dando Griego? Y claro le aprobé porque sé que trabajaba y porque no sé qué (se encoge de hombros y mira hacia el techo) y dices es que así no son las

cosas... pero conjugar esto con lo que conoces de tus alumnos porque les conoces tienen nombre y apellidos y una vida y yo lo que digo es que no es tan importante que conozcan algo sino que entre todos hayamos sido capaces de enseñarles a aprender y si esta persona es capaz de aprender, es capaz (chasca la lengua) tiene los recursos necesarios para aprender y además responsabilidad pues ya llegará al trabajo que llegue y ya aprenderá pero te das cuenta de que no siempre has conseguido eso yyy te das claro cuenta al final entonces hay que unir esas dos cosas que te decía eso tan bonito de tener curiosidad por aprender está muy bien pero también que tengan unas competencias (sonríe) que puedan demostrar

*Muchas gracias B. La última pregunta ya ¿cómo te has sentido a lo largo de la entrevista y si quieres comentarme algo más...*

Pues estupendamente. Me he sentido muy bien (se ríe), si a mí me dan la oportunidad de hablar yo hablo ¡eh!

Muchas gracias por todo.

## **SEGUNDA ENTREVISTA**

*Estas tres para completarlo y luego la otra para ver que tal te ha ido en grado ¿vale? eso me interesa. Bueno, la primera es eso, eh, qué cómo evalúas la asignatura de tradición clásica la de hace, este año no el anterior.*

Evalúo, eh, una parte con la intervención en clase y el trabajo diario de lectura y comprensión y comentario, que luego hacen en clase de los textos que les mando leer y la participación que tienen después en clase cuando se expone y Eh, a veces un examen y a veces un trabajo (ah, ah) dependiendo de los alumnos que vea y dependiendo de ellos, no está establecido en un primer momento.

*Tienes algún peso para examen*

No

*Según el número de alumnos, el nivel que tengan...*

Si, bueno tengo que ser sincera, según no, según lo vea muy bien, (se ríe la entrevistadora)

*Vamos a ver, en qué comportamientos te basas tú para ver si tus alumnos tienen interés o no lo tienen, es algo que tú valoras muchísimo, el interés (Si, Si) el interés que ellos demuestran (Si, Si,) en qué comportamientos te basas*

Me baso en la mmm, en, primero si hacen las lecturas que yo les mando, segundo en las intervenciones a propósito de esas lecturas, en las intervenciones en clase (ah, ah) no, y valoro muchísimo, la, mmm la, mmm la crea..., no la creatividad, la independencia, digamos el que sean capaces de aportar algo distinto a lo que yo les mando, es decir he leído, he estado leyendo tal libro y entonces me parece que, que en este libro se puede ver un reflejo del mito de Narciso ooo he visto esta película yyy .... yo creo que, eh, está remitiendo a este tema (ah, ah) o ese tipo de , no, de independencia de

criterio si se quiero, o de (*si, si, un poco también de autonomía*) si, el que tengan capacidad, es decir lo, porque al fin ese es el objetivo de la asignatura que sean capaces que en determinadas manifestaciones literarias o no literarias que sean capaces de ver un reflejo de la antigüedad o de los temas literarios de la antigüedad, etc, entonces que sean capaces de tener eso en la cabeza y que cuando vean una película o lean un libro o lo que sea. Pues eso esa autonomía de criterio, esa capacidad de aportar algo nuevo a lo que pasa en clase.

*Pues genial, vale, ya tengo unos comportamientos. Y ahora si me puedes contar un poquito la experiencia de este año*

Siiii, para mí en el tema de la evaluación ideal (*si*) porque yo ya te conté que tengo muchos problemas para evaluar, entonces cuantas más cosas tenga que evaluar, más concretas sean y eso, pues mucho mejor, entonces muy bien. Mmmm Me he pasado el año corrigiendo cosas, y eso que eran pocos, pero con un grupo de sesenta yo creo que el profesor mmm se tiene que tirar por una ventana y ya está porque no hay otra opción, pero, pero yo muy bien, este trabajito, este tal, lo evaluó, lo comento yyy muy bien.

*O sea que, que, en qué asignatura has tenido*

He tenido en una asignatura que se llama Bases Culturales del Mundo Occidental (*ah, ah*)

*Y número de alumnos que has tenido*

Dieciocho matriculados, dieciocho (*de con evaluación continua*)

Con evaluación continua, les he mandado pueesss, seis, seis me parece que fueron al final cinco, cinco actividades a lo largo de todo el curso y luego el examen, entonces las actividades pues había de cosas muy pequeñas a, pues a un poco más en serio, trabajo en grupo y tal yyy, muy bien, para mí fenomenal.

*Has empleado coevaluación o autoevaluación de los alumnos*

No, ehhhh no, no, no porque estoy empezando joer (nos reimos), por ejemplo no había hecho nunca jamás un trabajo en grupo, no había mandado nunca. Pero no, no porque como siempre tengo grupos muy pequeños (*no merece la pena*) pues no, y tampoco, mmmm o sea no es algo a lo que yo haya dado mucha importancia jamás y además como yo no sé trabajar en grupo pues nunca lo hago. *Parece difícil que contigo no se pueda, no sepas trabajar en grupo*, no vamos a ver, no, sí que he trabajado en grupo, es una cuestión no de incapacidad sino de falta de de experiencia, si que he trabajado en algunas cosas en grupo pero es que no se ha dado la circunstancia (*ahora de coordinadora*) si, esa quizás sea lo más, si pero reconozco que tampoco, que no se me da muy bien, que no se me da bien porque tiendo a que me resulta más cómodo hacerlo yo que, que organizar algo, no quiero decir que de coordinadora lo he hecho yo todo, pero me resulta más fácil y encima acabo antes, vamos acabo antes y eso yo sé que está muy mal yyy

*Y la experiencia de trabajo en grupo en el grado qué tal*

Bien, yo creo que bien, bien, sé queee esto hay que afinarlo más (nos reimos) pero bueno supongo, bueno pues eso, pues bien pueesss que hay otros modos de evaluar también porque una exposición en grupo yo no sé

quien ha trabajado más o menos, no y sé que hay sistemas para poder ver eso y trabajarlo, no, pero bueno bien yo creo que a ellos bueno pues tambiénnn (*y ellos han estado contentos también*) sí yo creo que sí. Además salieron naturalmente los grupos que probablemente eso es no es eso, o sea quiero decir que se pueden hacer los grupos naturalmente y además salieron naturalmente o forzar otro tipo de grupos, no porque hay está la dificultad es trabajar en grupo con gente a la que no (*desconocida*) desconocida con la que no te tomarías ni un café, esa es la verdadera dificultad yo creo que ahí radica el aprendizaje y también es una dificultad para mí que bastantes cosas (*has hecho*) he hecho este año, entonces bueno poco a poco que tampoco (*claro que sí*) no, bien, bien, para mí lo de la evaluación bien (*que te ha dado más seguridad oooo*) mucha más, mucha más, lo que pasa es que es muy curioso cuantas más mmmm ítems tengas que evaluar... lo de la nota es muy curiosa porque cuantos más ítems tengas que evaluar la diferencia de notas entre la gente es menos (*ah, ah, sí, claro*) sí, bueno no sé si claro o no de estas cosas misteriosas, dices al final ves a la persona brillante que tiene un ocho pero la persona que vamos queeee es un manta tiene un seis cuando realmente si tuvieras que poner una nota así en frío a uno le pondrías un uno y al otro un diez y dices ¡anda! Tiene... (*sí, yo creo que al evaluar muchas cosas las notas muy altas es difícil que surjan porque tienes que ser muy bueno en todo*) sí, sí y claro cada uno puede ser muy malo en una cosa mejor en otra y entonces claro ese notable sale con muchísima más facilidad (*sí, sí*) y luego lo que si hay, desde mi punto de vista un inconveniente es en las personas que la salva el grupo, es decir a nivel individual, porque a fin de cuentas acabas conociendo a tus alumnos como la palma de la mano casa que también a veces no sabes si eso es bueno o eso es malo, porque cuando son majísimos y valen un montón, ole tus narices, pero cuando ves a alguien que dices yeeee... como que no y que le sálvale grupo, te genera insatisfacción (*sí sí sí*), mucha mucha entonces hay que tener alguna, algún truco pues porque por... que también hay que valorar las individualidades o sea la individualidad y la capacidad de cada uno claro (porque sino si que te ves algunas veces con que no valoras bien al brillante y en cambio al que no es muy brillante acaba pasando (*sí, sí,*) no, no, está clarísimo (*entonces si que tenemos, pero todo esto es lo que tú dices todo hay que pulirlo y que iremos aprendiendo y que igual el que no es tan brillante luego a la hora profesional es una auténtica maravilla y tenemos que olvidarnos un poquito deeee de eso, pero vamos, y que el que veamos que no reúne ninguna característica que, queeee es necesaria del perfil que se ha inclinado, pues igual hay que decirlo ¿no?*) eso es muy difícil, en una asignatura de primero es muy difícil, no sé, no sé (*sí, pero imagínate que todos los profesores del curso, no del de primero, ven que hay eso es el momento de decirlo, si existe coordinación y luego pues con una sesión de evaluación, no, dices bueno pues hay esas carencias, tal, tal, tal yyy*) yo no sé si vosotros, lo que pasa que tenéis muchos alumnos igual para hacerlo (*muchísimos*) pero yo es la primera vez, evidentemente no hemos hecho una sesión de evaluación, no y vamos si lo propusiéramos yo creo que me embalaban y seguramente harían bien (se ríe la entrevistadora) no, no, pero me he dado cuenta que en los pasillos sí la hemos hecho, por primera vez, o sea la hemos hecho, a ver (*sí, sí, comentar*) oye tú, pues yo le he puesto un siete ¿no me digas?, pues yo fijate es una chica que lo ha hecho muy bien, a pues sí, pues a lo mejor ha fallado, voy a...sin tener ninguna seriedad ni que la cosa fuese formal ni nada no (*sí, sí, eh*) pero si que hemos comentado mucho más que en otras ocasiones que como era un grupo que eran dieciocho, pero de los dieciocho la mitad eran los chinos estos que tan a disgusto nos han dado (*ahhh*) pero aún y todo con los chinos sí que lo hemos comentado, quiero decir queeee que sí vamos y con los otros vamos ya te digo, como que fueran nuestros hijos (*ya, síiii*) ahí todo eso, en el pasillo no, así tal ¡ah! pues al final voy a ser yo el único que he suspendido porque a mí me hizo un examen con faltas, oye

pues no pues fijate, pues en mi examen faltas ni una bueno pues no, bueno pues si (*no, no, lo primero es eso que hay un mayor conocimiento de los alumnos y luego como estás como metido en un proyecto común*) si (*puedes comentarlo, no, compartimos grado, experiencia y alumnos, no*) sí, sí (*entonces yo creo que aunque digan que se infantiliza la universidad, yo creo que es algo positivo*) pues no lo sé (*pero bueno que tampoco...*) pues es lo que hay sabes que tampoco hay que darle vueltas, o sea esto es lo que hay, o sea esta no es la enseñanza que nosotros hemos hecho como estudiantes, en absoluto (*eso essss*) pero a lo mejor tampoco hay que pensar que nuestra enseñanza como estudiantes nuestro aprendizaje como estudiantes fuera el mejor de los posibles (*eso es, ni era, ni es el peor, no era el peor, ni era ni es a lo mejor el peor, era un sistema que, bueno, igual se adaptaba a las características de la época, pero desde luego lo de ahora hay que reconocer que ha cambiado mucho*) claro los chicos se vuelven que efectivamente estás tirando de ellos todo el tiempo ¿no? vamos obligándolos a que se planifiquen, pero que planificación teníamos nosotros cuando estudiábamos (*tampoco, nadaaa, al final a estudiar, el atracón yyy*) yo porque tenía asignaturas más prácticas, pero en las teóricas nada (*que no, no*) al final, vamos, pues eso el atracón y ya está, vamos no había ninguna planificación de nada de nada (*no, no de nada*) vamos el que era capaz de aprenderse todo en un día, estudiaba en un día y los que no podíamos porque (*éramos más lentos*) éramos más lentos pues necesitábamos más días (*eso es*) entonces hay la planificación era pues era el atracón final (*eso es*) y yo además que tengo una memoria de examen fenomenal como memoria de examen, fenomenal que hoy tengo el examen y mañana se me ha olvidado todo (*eso es*) con lo cual pues no veo yo que esa independencia y esa autonomía me sirviese para nada, nada para olvidarlo al día siguiente todo (*eso es, que en realidad es lo que sabemos que ocurre*) claro (*pero todavía somos, hay muchas personas que son reacias aaa, incluso al peso que se le da al examen del 40%, en las reuniones que estamos teniendo de de titulación hay verdaderos, vamos rechazos a esa historia*) yo, así que no salga de aquí, pero yo estoy convencida que mucha genteeee (*lo va a poner porque no le queda más remedio que en la guía ponerlo porque es una normativa de la UBU*) pues no sé como lo va a hacer para que sea el examen lo que cuente (*sí, sí,*) estoy convencida eh (*sí, sí*) no sé, no harán, vamos no harán, quiero decir que al final, o sea que yo veo mucha gente, mucha gente, no sé si mucha gente pero algunos que lo que van a evaluar es el examen, es el examen, es el examen y ya está, (*sí, pero bueno*) pero bueno hay que adaptarse (*eso es, y que también en la variedad está*) y que también los chicos se tienen que adaptar y saber si (*y esto es así y esto de forma y ya está que es lo que hemos hecho también*) y eso es

*Pues nada B, muchísimas gracias*

*¿He contestado bien o me tengo que presentar en Julio, muy bien (me río) bueno ya nada más, ya espero dejarte libre*

## CASO C

### PRIMERA ENTREVISTA

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar?*

Umm. Yo creo queee [,,] sí tenemos claro qué es evaluar pero que hay una inercia muy fuerte en cuanto a los métodos de evaluación ¿no?, o sea que todo el mundo evalúa siguiendo unos patrones que están muy establecidos ¿no? yyyy pues llega la hora de hacer el examen y hacen su examen que sé que en psicología utilizáis mucho el tipo test, pues hacen el tipo test y sale aprobado, sale suspenso el alumno, nosotros en contabilidad hacemos por ejemplo supuestos de 3 horas de 4 horas ¿no? entonces el alumno llega hace el examen ehh pues ehhh vomita allí lo que se ha aprendido la última semana y entonces ya con eso nos quedamos tranquilos ¿no?, pero eso yo no sé si es evaluación, eso, eso quizá me lo puedes decir tú más ¿no? (me mira y sonríe como esperando una respuesta) *Espero que algún día te lo pueda contestar ¿para ti?* Nosotros por ejemplo, nosotros por ejemplo tenemos un problema muy, muy fuerte con ehhh las academias *Ahhh* con las academias, te lo explico, mira nosotros hacemos un examen que es un examen digamos de habilidad técnica. Te digo en general y luego te voy a decir lo que yo hago en concreto ¿vale? *Muy bien*. En contabilidad se hace un examen que es pues un supuestooooo con algunas preguntas teóricas pero sobre todo es un examen muy práctico y muy de de de deee demostrar una habilidad técnica pues en la contabilización de transacciones, etc., ¿no? elaborar un balance... elaborar una cuenta de resultados por ejemplo en primero, etc. entonces ehh los alumnos pues ehhh les cuesta a veces un poco ehhh tenemos siempre alumnos pues que les cuesta un poco llegar a dominar esa técnica, y entonces florecen academias. No sé si habrás visto por la calle ehhh academia X y siempre ponen matemáticas, contabilidad ¿no? bueno pues esos somos nosotros, contabilidad y entonces ¿qué hacen las academias?, pues las academias desde el primer día no les enseñan contabilidad no les ayudan a aprender contabilidad sino que desde el primer día les enseñan a aprobar el examen de contabilidad y entonces eso es terrible, es terrible cuando un año pues se te ocurre cambiar el tipo de examen ¿no? entonces ese año (buffff) hay un terremoto porque, porque sobre todo en los primeros cursos luego los alumnos yo creo que van madurando pero sobre todo en primero eso es, es... (el tono de voz es muy bajo y niega con la cabeza) hay un porcentaje importante de los alumnos que acude a las academias para esto ¿no? y, y ¿qué es para mí la evaluación? *Sí*.

*¡Hombre!* Yo eso lo heee reflexionado mucho y tal y la verdad es que es muy difícil ¿no? evaluar es... Yo he leído, o sea lo que te voy a decir es la teoría ¿no? lo que debe ser porque he leído cosas de psicología y pedagogía y tal cuando he preparado el proyecto docente y porque me ha interesado entonces pues es eh, ah...conocer si los alumnos han alcanzado el grado de aprendizaje que se prevé y luego también pues no sólo evaluar lo que ha aprendido el alumno sino también lo que hemos hecho nosotros, digamos que eso sería la evaluación tal como yo la entiendo, pero claro es que es complicado, yo lo que sí que tengo claro es que para hacer una evaluación

correcta pues tenemos que ir más allá o sea no seguir la inercia, es decir, no hacer los exámenes con los supuestos de contabilidad (se ríe) esos y ya está.

*Dentro de lo que es la evaluación hay alguna parte que a ti te resulte más difícil*

Ehhh ehhh [,,] alguna parte... ehhh [...] a qué te refieres *Pues a planificarla, preparar las pruebas, la corrección...* Ah bueno sí, sí. Bueno vamos ver yo te he estado comentando lo que es la evaluación habitualmente con el examen finaaal, los supuestos y tal... yo ahora lo que trato es de/en mi práctica habitual en clase llevo unos años en los que he tratado de evaluar primero de manera no sé cómo decís vosotros, de manera ¿procesual? o continua, una evaluación de proceso y luego una evaluación final de adquisición de conocimientos al final entonces a mí lo que más trabajo me cuesta es la evaluación del proceso porque no estamos acostumbrados, porque la inercia que hemos adquirido es la evaluación final entonces hacíamos el examen, lo corriges yyyy ¡hombre! pues siempre te cabe la duda si el aprobado el suspenso y tal pero es una cosa muy, muy rodada. En cambio la evaluación de proceso pues es mucho más complicado *Ajá* Y dentro de la evaluación final incluso te diría que la adquisición de conocimientos técnicos pues es fácil de evaluar y la evaluación de laaaa adquisición de conceptos, la evaluación más teórica es más difícil de evaluar... también te diría que a mí no me resulta tan difícil, yo sé que hay compañeros que comentan este tema, pero a mí yo creo que me manejo bien con eso, pero es la evaluación de procesos lo que más me cuesta porque sobre todo con grupos de alumnos más numerosos, por ejemplo, pues ahí ehhh ummmmm yo ahora estoy evaluando la participación en clase por ejemplo y ¡claro! con grupos numerosos es muy complicado, te pierdes un poco. Yo tengo un grupo de 70 alumnos en 2º y evaluar ahí la participación es complicado *Ya lo creo.* (Nos reímos) y entonces ehhh ¿Te cuento un poco lo que estoy haciendo yo este año? *Estupendamente.* En años anteriores/yo doy la contabilidad de 2º ¿no? que es digamos una contabilidad avanzada ehhh no es la contabilidad de 1º que se llega al balance de situación y a la cuenta de resultados sino que pues bueno es una contabilidad que se elaboran estados contables más estados financieros yyyyyy entonces ehhh en años atrás pues ehhh evaluaba/te estoy hablando de la asignatura troncal que doy luego doy una asignatura optativa, pero creo mejor que la troncal que es la másss ¿no? *Muy bien.* Porque es la más complicada de cambiar pues en la optativa siempre tienes mucho más margen de maniobra ¿no? Entonces yo el año pasado o en años precedentes lo que hacía era que hacía un examen final que era el 80% de la nota y hacía una evaluación más de proceso que era el 20% de la nota. Esa evaluación de proceso básicamente consistía en una evaluación de la dedicación de los alumnos, de si me hacían o no los trabajos *Ajá* o sea yo recogía los trabajos que les pedía cada semana eran trabajitos cortos yyy simplemente anotaba que habían hecho el trabajo yyyy ya está no iba más allá, y eso era el 20% de la nota. *¿Era necesario tener las dos partes para superar la asignatura?* Ummmm No, no, no, o sea yo era una manera de incentivarles el trabajo ¿no? porque era decirles <mira si me sacas un 3,5 en el examen estás aprobado> entonces la gente se esfuerza. Y lo que he hecho este año ya que quiero seguir repitiéndolo, por cierto que es unaaa/yo he sido aquí vicedecano de innovación y convergencia europea *Ahhhh* y entonces cuando era vicedecano traje gente para, para contar experiencias de otras universidades yyyy el último que traje creo el último que traje fue un amigo yo vengo de la Universidad de Sevilla y traje un amigo que está aplicando esto del crédito europeo y todo esto y entonces nos contó su experiencia y yo lo que he hecho es emularlo a él *Ajá* yo lo único que he hecho es copiarlo a él (sonríe), entonces introduce/espero que no me vayan a abrir un expediente (se ríe) *Esto es secreto.* Esto es secreto, no pondrás el nombre (los dos nos

reímos) Yo lo que hice fue pues diseñara laaaa asignatura digamos pensando en el crédito europeo, bueno en esta historia de los nuevos métodos y todo eso yyyyy/luego te comento las opiniones de los alumnos también. *Vale muy bien*. Entonces lo que hice fue ehhhhh [...] en cuanto/bueno empiezo por la organización y luego te cuento la evaluación ¿vale? *Muy bien*. En la organización de la clase, de las 4 horas de clase por eso de digo lo del expediente, yo de las 4 horas de la semana 2 eran magistrales, o sea yo iba les contaba el temaaa, les explicaba algún ejercicio y tal. Y luego las otras 2 horas dividía la clase en la mitad y la mitad de la clase venía a una hora y la otra mitad a otra hora con lo cual yo seguía teniendo 4 horas pero los alumnos tenían 3 no tenían 4, ahora yo les decía la otra hora es voluntaria, si queréis veniiiiir un poco por, por cubrir un poco, pero bueno es un poco por dónde se va con el crédito europeo ¿no? *Claro para trabajar con grupos más pequeños* Era un poco en ese, en eeeee, [,] con esa idea con la que diseñé esa forma de trabajar. ¿PARA QUÉ HICE ESO? Pues para que ellos cada semana trabajasen un estudio de caso, un caso práctico, nosotros estos estudios de caso pueden ser a lo mejor más de investigar en periódicos y tal o simplemente resolver casos que nosotros les planteamos y entonces ellos les tienen que resolver y construir un estado financiero o lo que sea y ellos venían a clase, el grupo trabajaban el caso y venían a clase y lo presentaban ellos en esa hora que tenían a la semana presentaban ellos presentaban el caso iban rotando por grupos, pero todos tenían que entregar el trabajo todas las semanas, entonces a mí me suponía un esfuerzo de corrección iimagínate! (se ríe) pero lo he hecho ¿Era el mismo caso para todos los grupos? Eso es el mismo caso para todos los grupos, lo que pasa es que igual había cierto nivel de variación, porque a lo mejor algún/el primer tema planteaba el caso de escándalos financieros que a nosotros nos da mucho juego, eso de Errom, Afinsa y todas estas cosas ¿no?, entonces cada uno venía con un caso diferente yyyy entonces bueno pues como te decía presentaban ellos el caso, un grupo cada día yyy los demás que estaban allí tenían obligación de preguntar entonces yo con un esfuerzo tremendo porque claro acordarme del nombre de 70... es complicado, entonces tenía allí la lista de clase, más o menos a las 2 semanas sabía dónde se solían sentar, pero terminé la asignatura sin saberme el nombre de todos, pero bueno preguntaba < oye, ¿tú eres tal? > y entonces iba anotando las intervenciones *Ajá* para, para incentivar la intervención en clase. Había unos alumnos que no tienen problema, están como pez en el agua y otros alumnos que NO HAN HABLADO en todo el curso ehhhh [,] bueno pues presentaban el trabajo todos presentaban el documento que me lo daban allí yyy eso era todas las semanas, ehhhh [,] bueno ¿Por qué hacía yo eso? Bueno yo lo hacía porque a mí no me satisface nada el examen final ¿no? (sonríe) ¿creo que estoy siendo muy políticamente correcto con la pedagogía, psicología y todo eso, no? (nos reímos) *Los tiros van por ahí* (sonriendo) bueno pero a mí no me gusta porque me yo creo que los alumnos cogen y empollan el examen la última semana como hemos hecho todos ¿no? y luego pasa el examen y se te ha olvidado todo entonces yo recuerdo cuando yo era estudiante que las asignaturas de las que realmente me acuerdo y me han servido, son las asignaturas que las he ido trabajando durante todo el curso o que he hecho trabajos y tal entonces esa es un poco la filosofía, decir mira lo que yo quiero es no que vengan allí y me presenten la cuenta de resultados que la han aprendido en la academia sino que ellos se esfuerzen por hacer la cuenta de resultados en grupo y si hay uno que va un poquito peor que haya otro que se lo explique y que funcionen con esa dinámica (coge aire) yyyyy [...] un poco viendo la experiencia... ¡Ah! Otra cosa que se me hacía también y se me estaba olvidando era que antes de cada tema o después dependiendo del grado de dificultad pues había temas que eran un poquito más complejos entonces lo ponía después, les hacía un test del tema en Internet, aprovechando la plataforma esta, entonces se lo abría para que ellos

pudieran contestar hasta el día de clase y el día de clase lo ocultaba, entonces ¿yo con eso que conseguía? Pues conseguía que los alumnos (se ríe) se tenían que mirar los apuntes, apuntes que por cierto les ponía a su disposición, o bien tenían el temaaa escrito, o bien las transparencias, ellos tenían algo, o el librooo, ellos tenían el material previamente yyyyyy, o sea todo muy correcto ¡Eh! (se ríe) *Sí, todo muy bien planificado*. La verdad es que me lo he currado yyyy he estado este primer cuatrimestre algunos domingos pues todo el fin de semana entero trabajando en la planificación de la asignatura que también... (se encoje de hombros) bueno pues en otros temas que eran más complejos técnicamente pues entonces yo lo explicaba primero y les dejaba unos días para responder el test y luego lo ocultaba y es que no he podido responder al test y tal es que... bueno ya te lo abro, bueno un poquito de flexibilidad, se lo abría un día y lo contestaban, volvía a cerrar, bueno eh hh [,] una dificultad que tuve con el test operativa era que luego la información se quedaba almacenada en la plataforma muy bien pero es muy difícil de tratar esa información, está muy desagregada, no se puede agregar o sea yo no puedo por ejemplo que me saque los resultados medios de los alumnos. NO tengo que ir viendo los resultados TEST POR TEST (da golpes en la mesa) ¡fíjate lo que te digo! Ahhhhh TEST POR TEST tengo que ir viendo, o sea multiplica por 70 alumnos por 10 temas Bufffff 700 test cuando eso técnicamente es muy fácil de hacer. Bueno, esa es la planificación de la asignatura. Ya te digo que me ha costado montar los casooooos, no se qué todo eso este año bastante, bastante curro. Eh hh, luego ¿cómo lo evaluaba? Pues digo <jo les estoy haciendo trabajar mucho durante la asignatura eso se tiene que reflejar en la evaluación 5 puntos, 5 puntos el trabajo y 5 puntos el examen final> eh hh ¿había que sacar nota mínima? No. Yo se lo dije a ellos, les dije <mira si trabajáis estupendamente durante todo el curso tenéis el aprobado antes de llegar al examen yyy digo claro lo que pasa es que si has sacado un 5 durante en el trabajo durante el curso no te vas a conformar con un aprobado, entonces un poco para que... (se ríe) *Para que ellos...* claro, claro...y entonces bueno eh hhh lo que hice era que les puntuaba la presentación de los trabajos 1 puntos había grupos bueno te he hablado de un grupo de 70 tenía un grupo de 30 también, 70 aquí en LADE y 30 con la misma asignatura en la CONJUNTA y entonces eh hh como allí eran menos lógicamente hicieron más presentaciones y aquí hicieron menos, aquí hicieron me parece una sólo, en la CONJUNTA, en Derecho hicieron dos creo. Me da igual, las presentaciones se las evalué con 1 punto casi todos lo hicieron bien ¿no?, luego otro punto eran los test, 2 puntos los casos que me presentaban que yo los iba corrigiendo y se los devolvía, eso es, bueno como este año tenía que ir preparando mucho material y todo eso pues me retrasé a veces, mi intención era devolvérselos a la semana siguiente, pero bufffff imposible entonces a veces me retrasé ¿no? y tardaba a lo mejor un mes en devolverles los casos yyyyyy [,] entonces eso 2 puntos, o sea te he dicho 1 punto los test, 1 punto la presentación, 2 puntos los trabajos y 1 punto más la intervención en clase, *Ajá*, o sea yo cogía me iba todos los días/tengo unas planillas que luego te las enseño si quieres, tenía los nombre ahí por grupos entonces yo veía fulanito ha hecho una intervención y le ponía un 2, fulanito ha venido le ponía un 1, fulanito no ha venido 0, entonces y luego el examen final 5 puntos y ya está. *¿El examen final lo haces tipo test o...?* No, no, yo hago un caso, un casito que es más corto naturalmente que los que hemos hecho durante el curso y tal, hago un casito y luego/ a mí no me gustan los tipo test, a mí me gustan las preguntas cortas, eh h porque creo que reflejan mejor el grado de conocimiento de los alumnos eh hh cuando yo era estudiante me gustaban mucho los de tipo test porque no sé me parecían más fáciles (se ríe), los dominaba, no sé la lógica y tal, la dominaba (sonríe), pero yo creo que como profesor me parece mejor que expresen las ideas ¿no? a que... pues que hagan los tipo test por lógica y tal, entonces eh hh qué te iba a decir... esa es la evaluación. ¿Los resultados de la experiencia?...

Ya ves que tengo material para contarte... (se ríe) no sé si esto te sirve *Me sirve fenomenal porque es que me estás respondiendo a lo que te iba a preguntar...* Claro es que tengo en la cabeza la planificación por cierto que estoy elaborando también, al hilo de todo esto, estamos elaborando también un manual para los alumnos porque al año que viene quiero llegar/que eso es una comodidad tremenda llegar el primer día de clase y dejarles el manual que por la naturaleza de la asignatura no teníamos ningún manual que se adaptase y entonces estoy elaborándolo con unos colegas de Sevilla *¡Ah! qué bien!* Sí, si la verdad es que eso está... *Otro trabajo* Buffffffff iya te digo! y entonces ehh resultados de la experiencia, mira yo estoy, estoy contento, yo creo que los alumnos en general han trabajado mucho y te voy a dar algunos indicadores, ehhh asistencia a clase, la asistencia a clase ha sido casi absoluta, o sea te estoy hablando de 70 alumno matriculados y yo he tenido 66 - 67 alumnos viniéndome a clase continuamente aquí en LADE y en la CONJUNTA igual, o sea 30 alumnos matriculados me han venido a clase 27 continuamente o sea eso yo creo que es positivo, o sea es NORMAL claro tú si les premias la asistencia el trabajo y tal pues vienen (sonríe) si no les premias pues no vienen *Y ven ellos que les compensa venir a clase...* SIN EMBARGO... ehhh luego yo creo que... verás a ver cómo, cómo... yo creo que también han aprend/¿han aprendido? NO LO SÉ o sea yo luego al final no conozco, no llego a saber completamente si han aprendido más o si han aprendido menos, yo creo que sí que han aprendido ehhh más. Simplemente porque cuando tú estás trabajando durante todo el año pues aprendes mejor las cosas ¿no? Ehhh ¿el examen final? Ehhh el examen final tampoco ha sido espectacular, pero bueno es que tampoco era el objetivo y yo también entiendo que si estás trabajando durante todo el curso y te aseguras la notaaaaa pues la gente también luego se relaja para el examen final y eso lo tenía asumido también y no creo que tenga que decir <ahhhh el examen final me lo han hecho mejor entonces el examen final me lo han hecho mejor entonces el resultado es positivo, el examen final me lo han hecho peor entonces el resultado es negativo>, NO es que el sistema es diferente ¿no? entonces yo creo que han aprendi/desde luego yo he tenido mucha más relación con los alumnos, los alumnos me venían a preguntar, terminaba la clase y no me dejaban irme de clase porque estaban preguntando por el siguiente caso y esto y tal, me llamaban, venían bastante a clase (todo esto lo dice con una gran sonrisa)... Sin embargo (ahora está serio), la experiencia con los dos grupos ha sido muy diferente, muy diferente, muy diferente. Yo te diría que con el grupo de aquí de LADE ha sido extraordinaria, extraordinaria, o sea ha sido FANTÁSTICA *¡Con el grande!* Con el grande, o sea me lo he pasado estupendamente, yo creo que ellos también han estado contentos, en cambio (baja la voz) con el de la CONJUNTA pues no ha sido tan positivo ha sido no ehhh icómo te diría! ehhh yo tuve la impresión desde el principio del curso que no conectaba con ellos, que no conectaba, yyy entonces luego las encuestas, las encuestas pues ehhh la pregunta esta al final de si estás satisfecho con el profesor de la asignatura y tal pues aquí en LADE tenía un 3,8, bueno está bien, ¿no? yyyy en la CONJUNTA tenía un 2,8 *¡Un punto de diferencia!* yyy sí, sí, sí, un punto de diferencia y LADE más por debajo del 3 ¡joder! que después de todo el curre este, después de todo el trabajo pues te jode (nos reímos). Respondieron sólo 10 a la encuesta, pero yo creo que refleja algo, refleja algo, y es un aspecto en el que sí que quería incidir yo y es las expectativas de los alumnos. O sea estamos hablando de que hay que cambiar los méeeetodos estamos hablando de todo esto y asumimos como que los alumnos se van a poner contentos inmediatamente con el cambio de método y NO ES EL CASO, no es el caso, hay un grupo importante de alumnos el que les encanta que les cambies de método y que les hagas trabajar el día a día, todos se quejan ¿no? pero les gusta, y un grupo muy importante de alumnos que no quieren cambios, que quieren el método tradicional, que quieren que tú le das el rollo y que luego

tú les examines del rollo, entonces eso es comodísimo entonces tú vas allí te sientaaaaa (se pone derecho en la silla) tomas apuntes, que ahora te hago también un comentario, y dices no lo entiendo, ¿me lo puedes explicar otra vez? No, no me lo explicas otra vez, eso en el mejor de los casos, en el peor de los casos no lo entienden y se callan y ya está luego se lo estudian o lo que sea y van al examen, aprueban y ya está, eso es comodísimo, ese es el alumno pasivo entonces ojo con las expectativas! Mira yo me apunté a docencia, a la evaluación del docente ¿no? entonces yo lo he comentado que estoy haciendo cambios en las reflexiones estas que hay que introducir que yo estoy haciendo cambios, pero ojo con las expectativas de los alumnos porque (habla en un tono de voz más bajo) una alumna un día, a mí esto me sirve más que las encuestas, hablando así y me dice claro es que esta asignatura no es de copiar apuntes, digo <perdona> dice que no, no que en esta asignatura no copiamos apuntes <¿pero hay asignaturas que venís a clase a copiar apuntes?> sí en casi todas [,,], entonces [,,] ¿qué nota les pones a esos profesores que les dictan apuntes? Punto y seguido, punto y aparte... ¿Cómo les valoran? Entonces a lo mejor resulta que igual a esos profesores les ponen un 4 y a mí me están poniendo un 2,8 ¡joder a mí eso me quema! A mí eso me quema y entonces yo ya te digo que con esa nota estoy satisfecho, esa es mi evaluación, además luego también tengo una valoración cualitativa que es la relación con los alumnos y todo eso y estoy contento ¿no? pero (XXXX) luego allí había comentarios en la evaluación, comentarios que casi todos eran del tipo de nos pide que resolvamos casos (da golpes en la mesa) sin haberlos explicado antes en clase ¿no? ese era el propósito ¿no? *Claro lo que querían es saber qué es lo que tienen que poner* Eso tú les dictas el camino y ellos luego van por el camino y tal y entonces... son profesionales del estudio pero nada, entonces ya te digo que no sé lo que hacer porque estoy haciendo cambios y me estoy tirando tierra encima ¿no? (se ríe) *Claro que a nosotros la evaluación también nos pesa.* A mí eso ya me da igual (se ríe) todo eso porque yo ya estoy y eso of de record ya me he acreditado de catedrático. *Enhorabuena.* Gracias (nos reímos) entonces estas evaluaciones me dan un poco igual, lo que me puede pasar es que no me den un quinquenio pero lo doy por bien empleado. *Entonces ¿es importante tener la libertad de poder actuar como tú crees o piensas aunque siempre estemos con dudas y cuestionándonos el por qué pasa esto con este grupo pequeño?* Y de la CONJUNTA que tiene nota de corte alta y de verdad aparte de la relación con ellos es que yo creo que no son mejores alumnos, no son mejores alumnos, aquí tenía/había más diversidad, había alumnos muy buenos y alumnos muy malos o poco trabajadores pongámoslo así que no creo que haya alumnos malos eh y aquí alumnos/alumnas que eso también hay que decirlo, que eran excepcionales me parece que aquí puse no sé si tres o cuatro matrículas de honor, sí, sí, sí yo siempre pongo el máximo si puedo, si tengo gente pongo el máximo de matrículas de honor que tengo oportunidad de poner y ya te digo que había algunos, algunas alumnas sobre todo excepcionales y al final del todo, de la asignatura, para que veas el ambiente que había, había un ambiente bueno en clase, hubo un grupo que me falló, un grupo que tenía que exponer, bueno claro te puedes suponer esos son los cinco o seis que han suspendido. Es que no te lo he comentado, pero es que han aprobado todos ha habido cuatro o cinco o seis que no han aprobado y entonces un grupo llega, le toca exponer y no está, entonces aquí... porque esto también lo he comentado con otro compañero de otra universidad que también está haciendo cosas parecidas y me decía eso me encanta (se ríe) y a mí también y yo les decía <ahora qué hacemos, ahora no hay nadie que pueda exponer> y yo estaba disfrutando (se ríe) digo <no sé si hay alguien que quiera exponer> y una alumna dice yo salgo y lo expongo, que no lo tenía preparado, que no tenía preparada la exposición, llegó y lo presentó, y estupendamente además, claro era la primera candidata que yo tenía para la matrícula de honor, y no era nada de esto de peloteo ni nada de

eso, era un ambiente de estamos trabajando, estamos aprendiendo y tal. Yo me lo he pasado bomba, pero mejor aquí en LADE que en la CONJUNTA ¡¡¡jate! Sí, yo creo que las resistencias al cambio de los alumnos son muy importantes. Sí pero que eso como que no se tiene en cuenta. Sí eso tendremos que estudiarlo de alguna manera porque son personas que les ha funcionado el sistema anterior durante mucho tiempo y este igual no les funciona. Si pero resistencia de los alumnos, pero un momento, resistencia que nosotros les hemos creado porque ellos vienen de LOGSE perfectamente adaptados a este sistema nuevo entonces somos nosotros ¿qué ocurre aquí en LADE? Yo los cojo en segundo entonces han tenido primero y segundo y creo que aquí han tenido más grado de flexibilidad y de que los profesores piden trabajos y cosas así eh hh [,] en Económicas, en cambio en la CONJUNTA yo los cojo en tercero, en tercero y ya han tenido dos años que han tenido sobre todo asignaturas de derecho y yo creo que es donde les han estropeado, DICTÁNDOLES APUNTES que a mí es que de verdad, ¡es que pasa!, parece que estamos en otra época pero es que pasa (sonríe) dictándoles apuntes de derecho, entonces llegas tú y dicen si ya estamos acostumbrados a tomar apuntes y ahora llega este capullo y nos pide que trabajemos, que participemos ¡que no! que pensemos por nosotros mismos. ¡Hombre! yo también tendré fallos por supuesto, como todos pero... que yo tampoco digo que toda la culpa sea suya, yo por ejemplo, una de las cosas que me fastidia mucho ha sido pues que un problema de medios técnicos. Aquí tenemos unos medios técnicos excepcionales, ordenador, cañón y todo eso y allí en derecho pues LA MITAD de los días, la mitad ¡eh! no funcionaba el ordenador, el cañón... y entonces te fastidia las exposiciones, yo me pongo de mal humor, entonces no sé si... desde luego ayudar no ayuda, ayudar a crear un buen ambiente eso no ayuda yyy entonces ya te digo... bueno no te estoy hablando tanto de la evaluación sino de la propia evaluación que yo he hecho... *Me interesa mucho más lo que tú vives y lo que tú haces que la teoría o lo que dicen los libros de la evaluación.* Claro, claro, entonces ya te digo eh hh ¡hombre! también un problema que hemos tenido en estas asignaturas de contabilidad es que ha ido cambiando mucho la materia y no tenemos libros de texto adaptados y ahhh eso es un rollo y entonces hemos tenido que ir elaborando el contenido sobre la marcha y entonces los alumnos no han dispuesto del material para estudiar, les he dado transparencias, casos, casos resueltos, no sé qué y tal pero así un poco... no desordenado porque se lo pongo todo en la plataforma, pero bueno no tienen un libro de texto donde ahí está eso, que no vayan a copiar una frase que yo diga porque la tienen ahí (se ríe) y eso te da mucha tranquilidad ¿no? *A ver si acabáis pronto y... Ya está, ya está, (con una gran sonrisa) O sea que para el año que viene* Para el año que viene llego el primer día a clase y digo ahí está, esa es la asignatura y eso es una maravilla. *Para ellos también.* Para ellos, para ellos, pensando en ellos, peroooo ¡hombre! eso puede también tener un aspecto negativo y es que seee [,] vuelva un poco más rígida la asignatura, cuando no tienes un manual vas evolucionando más. *Ajá.* Pero no sé, no sé es muy difícil encontrar la medida exacta ¿no? porque también el que vayas evolucionando mucho también a los alumnos les descoloca ¿no? *Y el ir con la soga al cuello...* luego la plataforma la he utilizado muchísimo, muchísimo, yyy sí que es útil, sí que es útil porqueeee antes eh hh antes con esto de dejar las cosas en reprografíaaaa... ahora tienes un grado de flexibilidad... que hace falta una hoja de cálculo pues mira la pongo, la pongo por la noche desde casa o lo que sea y eso es...una maravilla y una [...] (se queda pensando) Bueno pues eso ¿no? eh hh yo era un poco escéptico con esto de la plataforma (se ríe) bueno escéptico por una razón. Cuando yo estaba de vicedecano una vez nos reunió el antiguo vicerrector de ordenación académica que entonces era Alfredo Jiménez, él y Paco Villar para hablar del EEES y entonces se pasó una hora hablando de la plataforma y entonces yo al final dije <perdona, yo me siento muy decepcionado porque yo he venido

aquí para hablar del EEES y hemos hablado de la plataforma y esto no es el EEES esto puede ayudar al EEES o a otra cosa ¿no? (se ríe) yo creo que puede ayudar al EEES, pero ¡claro! el EEES son muchas más cosas, son muchas más cosas, son cosas MUCHO más importantes que esa yyy entonces que por cierto he oído que quieren meter otra cosa ¿no? *Creo que con la que trabajan la mayoría de las universidades, aunque da un poco de medio que cuando ya dominas un poco una, la cambien, ¿no? porque también los profesores necesitamos una cierta seguridad en el dominio de las situaciones, pero...* Sí, sí, sí, nosotros tenemos algún problema en ese sentido en cuanto a la formación inicial de los alumnos porque nosotros utilizamos mucho... por cierto que creo que se va a paliar en parte con los nuevos grados, pero nosotros utilizamos mucho la hoja de cálculo [,,] y los alumnos nos llegan que no tienen ni idea de la hoja de cálculo y entonces yo no me puedo poner a explicar la hoja de cálculo porque entonces les explico informática y no les explico contabilidad (se ríe) entonces eso es un problema que también tenemos, pero ya te digo resumiendo yo estoy con la experiencia esta estoy muy contento ¡Ah! Pero te digo que yo no soy representativo porque probablemente si preguntas en el resto de la facultad todo el mundo sigue el esquema tradicional de examen final y todo eso no, pero yo si estoy contento *¿Estás más contento que antes?* Sí, sí, sí *¿Te da más satisfacción este tipo de evaluación?* Sí, sí, sí porque además tienes como más... ¿cómo se dice? más complicidad con los alumnos y estás más en contacto con ellos que con el otro método ¿no? que llegas allí sueltas el rollo y te vas y se acabó, no te aprendes el nombre de prácticamente casi ningún alumno ¿no? y ahora te esfuerzas por aprender, luego se te olvidan, pero bueno... *además es que se modifica todo ¿no?, la enseñanza, los métodos...* El problema no sé ya te digo que no sé si he cambiado demasiado pronto (se ríe) porque el marco institucional no cambia nada porque la gente que tendría que cambiar no está interesada en cambiar porque no cree en esto. Yo siempre he creído en esto ¡eh! yo siempre he pensado que es mucho mejor este sistema de trabajo, se aprende mucho más y esto. También me ha influido eh... yo fui Erasmus, la primera generación de Erasmus entonces yo estuve en Francia haciendo 5º y estuve en una Escuela de Negocios que se trabajaba siempre con casos y todo esto y se hacía algún examen, pero sobretodo se trabajaba con casos y con trabajos y yo me lo pasaba bomba con los casos y... *¿Sentías que aprendías más?* ¡Claro! sentía que aprendía más entonces yo siempre he sido un convencido de esto, lo que pasa... ¡Ah! Ahora yo puedo cambiarlo porque estoy en una asignatura yo estoy solo, que no tengo que convencer a ningún compañero ni nada de eso y lo puedo cambiar, pero me da la impresión de que el marco institucional no cambia y también de que los alumnos no tienen esas expectativas, sus expectativas son diferentes, sí.

*¿Qué te iba a decir, qué es para ti enseñar y qué es para ti aprender? Porque lo estamos utilizando y me gustaría saber qué es lo que es para ti?*

Ehhhh...pues no sé. Es una pregunta difícil. *No es de las fáciles, no.* Claro, es que tiene muchas dimensiones ¿no? Entonces para mí lo que me parece es que aquí en LADE se aprenden muchos conocimientos técnicos pues eso la contabilidad, eh... tienen un componente técnico muy importante eh... pero que luego realmente no se utiliza mucho en la práctic/o sea es importante conocer los fundamentos ¿no? pero no ir a un nivel tan técnico como les enseñamos aquí, es como que tiene un alo de importancia y es eh... donde esto se termina centrando y luego para nosotros como profesores pues es muy cómodo porque te mueves en un terreno que conoces y que... digamos pues tienes cosas que enseñar porque los demás no lo conocen y esto es una posición muy cómoda ¿no? enseñar algo que no conocen pero no sé hasta qué punto eso es lo importante y desde luego [,,] la/el que el sentido

común eso es lo importante, aprender a hacer asientos y tal y luego vas a la práctica diaria y nadie hace un asiento porque está todo informatizado y entonces meten las facturas y eso es una caja negra que nadie sabe cómo funciona por dentro. Entonces [,,] esa es una vertiente del aprendizaje que yo no sé hasta qué punto es importante y luego hay otra vertiente que yo creo que sí que es muy importante que es ehh pues ehh es que claro yo estoy muy influido por las lecturas que he hecho del tema pedagógico y todo eso ¿no? es el tema de las cabezas bien llenas y las cabezas bien hechas entonces esto sería llenar cabezas ¿no? llenar de contabilidad, no sé qué y tal... pero luego está el tema de las cabezas bien hechas, de cómoooo [,,] la gente es capaz de trabajar de forma autónoma, que es de lo que se trata que luego la gente cuando sale de aquí... que nosotros estamos supuestamente formando a los directores de empresas, gente que se tiene que manejar...no es gente que le digan HAZ (da un golpe en la mesa), al principio probablemente sí que hagan ese tipo de trabajo, pero se supone que dentro de unos años y yo por lo que veo es que nuestros alumnos suben posiciones en sus empresas y en su trabajo y entonces son ellos los que organizan y no les tenemos que enseñar tantos conocimientos técnicos sino que les tenemos que enseñar a manejarse, a buscar informaciónnnnn, a interpretarlaaaaa, ese es el contenido importante que les enseñamos entonces yo eso sí que es importante y entonces la duda que tengo es si realmente ehheh enseñamos eso un poco la idea de este tipo de presentaciones es irlas ehheh enseñando otro tipo de capacidades ¿no? (baja la voz) de hablar en público, de buscar información, de organizar información, de tener autonomía, pero no sé hasta qué punto es, es exitoso

*Yo creo que has cambiado tu forma de ver la asignatura, y en tu forma de seleccionar los objetivos también ¿no? ¿quizás más cercanos al mundo de la empresa que a esos conocimientos técnicos que tú mencionas?*

Humm, no lo sé, no lo sé. Yo no soy tan optimista porque ¡hombre! el contenido técnico sigue teniendo mucha importancia lo que pasa es que yo, o sea tiene su importancia y quizá yo le doy un poco más de importancia de la que tiene porque digamos el contexto institucional te empuja a hacerlo y los alumnos te demandan aprender el plan general de contabilidad y luego claro yo se lo tengo que enseñar porque luego va en otra asignatura en la que tienen que conocerlo, o sea hay una serie de restricciones y, pero lo que sí he tratado de hacer es no dárselo todo hecho sino que ellos tengan que ponerse a hacer los trabajos sin tener toda la información y ese tipo de cosas eso que me criticaban los alumnos de la CONJUNTA decir ¡ah! nos pide que hagamos cosas sin haberlas explicado antes ¿no? pues claro sí efectivamente eso es lo que quiero (se ríe) bueno pues eso es un poco la idea

*¿Utilizas criterios de corrección tanto para la resolución de los casos, el examen, las exposiciones?*

Ehheh, criterios ¿a qué te refieres? ¿Tienes como una escala donde tú te apoyas para valorar...? Sí, sí, siempre. Esas escalas no las planifico a priori sino que un poco las voy elaborando sobre la marcha, no sé si eso es incorrecto, pero por ejemplo, la participación que como te dije valoraba con un punto la asistencia y con 2 puntos la participación o sea o por ejemplo en el caso de los trabajos pues digamos que tenía una escala muy simple, el trabajo está genial, está bien, está regular o está mal, es decir, había como 4 puntos de anclaje en la valoración ¿no? y luego en los exámenes sí claro, distribuyo un poco la nota dependiendo de las cosas que les pido y tal yyyyy entonces en cada cosa miro/normalmente lo que hacemos es si les pidoooo, si tienen que hacer 4 asientos pues un punto a cada uno o si me parece uno más importante pues le doy más de nota a ese asiento y ahí es o bien o mal,

es más aditivo porque... o depende de lo que estés corrigiendo porque si por ejemplo estás corrigiendo una cuenta de resultados eh... ahí sí que habría una escala porque habría desde cosas que están más clasificadas que no sería demasiado importante hasta meterte cosas que no deberían estar en una cuenta de resultados que ese sí es más importante y eso tendría más peso, o sea que sí tengo escalas pero no las tengo escritas en un papel

*¿Se lo comunicas a tus alumnos? Me refiero no sólo a esto si no a todo lo de la evaluación en general*

Sí, sí, lo que no les digo explícitamente es <oye mira en la cuenta de resultados si me metes una partida que tiene que ir en el balance pues eso cuenta más que si me lo clasificas mal>, no les digo eso del examen pero sí se lo transmito durante la asignatura, eso es una barbaridad, les digo <no me metas nada de balance que eso es una barbaridad, si clasificas algo mal eso tiene menos importancia> o sea eso se lo transmito, pero no les digo explícitamente que eso en el examen cuenta más o igual se lo digo pero de pasada, y eso es un ejemplo porque habría tantas cosas que comentarles que prácticamente es la signatura y decirles pues esto es importante y esto no es importante y entonces no sé yo lo veo complicado

*Ahora un poco de imaginación, ¿me podrías decir como sería la evaluación que a ti te encantaría hacer y qué condiciones serían las necesarias para poderla llevara cabo?*

Ehhh, [.] hombre pues las condiciones serían menos alumnos y luego pues... las dos condiciones más importantes serían menos alumnos y también digamos alumnos más convencidos, con expectativas más acordes con este sistema de evaluación que yo no sé si es mi papel es convencerlos o tienen que estar convencidos previamente ¡claro! se supone que en parte tenemos que convencerlos nosotros también pero mira es que yo también me canso de convencer llega un momento mira en que ya somos mayores y si ellos no están convencidos yo no soy tampoco un, un... publicista (se ríe), ni un mesías, ni nada de eso, entonces eso sería lo ideal que se acerca mucho más al grupo ¡fíjate! aunque tenga más alumnos se acerca mucho más al grupo de LLADE. *Es curioso.* Mira es curioso pero hablando con este compañero, Manolo, de la Universidad Carlos III que da otra asignatura de contabilidad también pero él da otra asignatura pues le digo Ah/me pregunta ¿cómo lleváis esto del crédito europeo allí en Burgos? Y yo le conté lo que estoy haciendo toda la película esta y él entonces está haciendo algo parecido en su asignatura y entonces eh... meeee contaba y le empecé a llorar <Ay la CONJUNTA y tal> y me dice A MÍ ME HA PASADO LO MISMO (recalcando cada palabra) exactamente lo mismo, él tenía un grupo de LLADE y un grupo de la CONJUNTA dice en LLADE estupendo y en la CONJUNTA fatal y además me pasa todos los años dice yo creo que en la CONJUNTA tienen mucha presión, luego tienen una parte de derecho que pues les empuja a otro sistema de aprendizaje y entonces ahí no hay nada que hacer, entonces le pasaba exactamente igual o sea es estructural, estructural no es coyuntural es estructural *¿Es como si las características de los alumnos son semejantes? ¿A qué te refieres? A que si los alumnos de la Carlos III son parecidos a los de Burgos en cuanto a expectativas...?* Sí, sí, yo creo que sí tienen nota alta, son estudiantes profesionales (me río), les gusta el derecho, o sea empollar... *que son buenos reproductores de contenidos...* Sí, sí que les dices la pregunta 3 del tema 7 y prrrrrrrrrr y te la vomitan perfectamente y ya está (se ríe) yo creo que ahí podíais hacer un estudio (se vuelve a reír) *Pues sí, la verdad es que se abren muchísimas vías, muchísimas interrogantes, es lo más bonito que me está pasando con la tesis, la cantidad de interrogantes que se me abren.* Ya me dirás cuando leas la tesis para ir a

verte. Y en el momento que tenga algo, sobre todo cuando tenga esa parte estructurada desde luego que os la paso a todos porque sin vosotros no hubiera sido posible. Yo te agradezco muchísimo ¡hombre por favor! que sin conocernos me hayas hecho sentir tan sumamente cómoda desde el primer momento. Suelo ser una persona que tiendo a ser cortada ante los desconocidos yo no sé cómo te habrás sentido... Bien, bien, sabes lo que pasa que como esto es una cosa que la vives y tienes necesidad de contarla y claro no hay mucha gente que esté dispuesta a que le cuentes el rollo, la CONJUNTA, no sé qué, ¡qué mal! y la verdad es que te viene bien. De compartir las experiencias creo que aprendemos muchísimos todos, que sería una buena práctica que, por cierto, por lo que me has ido diciendo, creo que tú te has formado a ti mismo leyendo cosas de pedagogía, psicología... Y mira yo ehhhh tengo la experiencia, la experiencia vital es decir mira en las asignaturas que yo he hecho trabajos, mira en Derecho Administrativo ¡fíjate tú! que Derecho Administrativo es poco dado a hacer trabajos pues hubo un profesor en Sevilla que nos dijo mira la mitad de la asignatura, era una asignatura anual de 4º, me hacéis un trabajo y de la otra mitad un examen, pues yo hice un trabajo sobre el Derecho Económico en la Constitución y a mí eso no se me ha olvidado jamás o sea es una cosa que tengo en la cabeza... también depende de las características de ehhh [,] de aprendizaje de cada uno, cada uno tiene habilidades para una cosa, yo por ejemplo para la memoria soy un negado absoluto, pero para las cosas que trabajo y eso pues se me quedan entonces yo creo que eso es general, hay gente que tiene más memoria, yo no la tengo y entonces ese tipo de experiencia te dicen que igual por aquí es lo correcto ¿no?. Y luego aparte de eso, la experiencia del Erasmus en Francia que te comenté también me ayudó, y cuando empecé a dar clase en Sevilla estaba con un grupo que tenía inquietudes por la docencia, de hecho el profesor con el que estoy haciendo el libro, él investiga sobre la docencia en contabilidad, esa es su área de investigación. Entonces ehhh con este profesor y otros más de Sevilla cuando hice la primera oposición ehhh pues formó un grupo de trabajo en el que cada uno hacíamos un tema y a mí me tocó prepararme el tema de la enseñanza en pequeño grupo (se ríe) y entonces nos reuníamos y lo presentaba, pues esto es así, tal hay estos problemas... ¿Hacéis como un seminario entre los docentes? Sí, sí, de contabilidad y luego el proyecto docente, el primer proyecto docente que preparé yo no lo copié, o sea yo cogí, recuerdo un libro que me sirvió muchísimo que se llamaba Teaching in Higher Education que era de Atkinson, bueno ese me lo leí y para mí era la Biblia y luego otro libro que me pasó un compañero, un libro que era de pedagogía de un profesor de Sevilla, de pedagogía, Benedito, bueno era un libro sobre enseñanza en la universidad y tal o cómo hacer un proyecto docente, algo así se llamaba el libro, y entonces con estos dos libros y sacando más cosas pues me preparé el proyecto docente, ya te digo que dediqué su tiempo a hacerlo y luego aparte el grupo de trabajo que teníamos, entonces sí que me preocupé de hacerlo y luego he vivido un poco de las rentas, no he seguido leyendo mucho, pero siempre escuchas a unos a otros ¿Pero vas a cursos y eso? He ido a algún curso aquí yo soy un poco escéptico con los cursos (se ríe) yo creo es que se aprende mucho más leyendo un libro en casa tranquilo que yendo a un curso y el trabajo en equipo, es que estamos diciendo para los alumnos el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo... y para nosotros organizamos cursos, no me jodaaaaa es una contradicción en sus propios términos (nos reímos) *Es algo que ya se está empezando a denunciar ¿Ah sí? ¿Ya hay más gente que lo dice? Sí, cómo es posible que hablemos tanto del constructivismo y luego los profesores nos formemos sólo escuchando y escuchando?* Pues me alegro. *Pues creo que te he preguntado todo lo que quería.* Bueno si necesitas cualquier cosa más... *Igual sí que necesito algún apoyo...* Pues me mandas un correo o lo que sea... entonces te puedo seguir incordiando... *Muchísimas gracias por todo de verdad.*

## SEGUNDA ENTREVISTA

Nada más entrar me dice que ha tenido una mañana bastante "agitada" y que esto del Espacio Europeo va a acabar mal porque no va a cambiar nada porque parece que nadie entiende que la presencialidad tiene que reducirse y que el número de alumnos no puede seguir siendo el mismo si queremos hacer la docencia de distinta manera. Se le ve nervioso, desencantado, incluso enfadado, pues comenta que si habla con el Vicerrector de Ordenación Académica le dice que es el Decano quien no quiere cambiar y si habla con decanato le dicen que es el vicerrector, entonces cree que es que nadie quiere cambiar.

*¿Qué es para ti aprender?*

Pues verás, para mí aprender es... no es aprender las cosas de memoria, como decimos nosotros por allí pegarte la panzá y hacer el examen y ya está, es que las cosas se te queden, sepas hacer y responder a los problemas que te surjan por eso yo pongo los casos porque aunque no sean muy reales porque igual luego no lo van a tener que hacer así, bueno uno sí que es real, son ellos los que tienen que resolverlo, se tienen que esforzar más en pensar y luego en el examen sí que tienen que memorizar, pero eso es como otra parte...

*¿Qué importancia das a la evaluación dentro del conjunto de tareas docentes que realizamos?*

Yo le doy mucha importancia, muuuucha (pone cara de preocupación y seria) y la verdad es que me genera muchas dudas [,,] y no sé si lo hago bien porque siempre te queda la duda de si en los casos... porque sabemos que no todos trabajan igual y a veces está muy claro quién es el que más trabaja pero muchas cosas se me tienen que escapar porque son muchos en ADE, en la CONJUNTA no porque son menos, pero estoy contento así en general con el sistema porque les conozco más y acabo conociendo hasta sus nombres ¡fíjate! Algunas veces se me escapan pero lo que hago es decirles que se sienten juntos por grupos y así me arreglo (se ríe) si no los veo en grupo no sé cómo se llaman pero... Quizá es que lo que hago es muy simple y no sé si estará bien, pero creo que refleja lo que han hecho y han trabajado más día a día y a clase van casi todos y para mí eso es muy importante aunque sé que no es porque yo sea mejor profesor (se ríe) ¡qué va! es por el sistema porque saben que si siguen este sistema pueden tener un 5 y con que saquen un 3 en el examen pues están aprobados [,,] pero ya te digo que me preocupa no diferenciar bien a los que trabajan más de los que trabajan menos *Nosotros para eso empleamos la coevaluación entre ellos y nos suele dar buenos resultados, bueno cuando la hacen varias veces ¿cómo? ¿qué hacéis? Pues tienen un guión para evaluarse entre ellos en tres aspectos...* Ahhhh ¿me lo podrías pasar? ¡claro que sí, cómo no! Ves esto lo tendrías que hacer con todos los profesores porque nos viene fenomenal poder hablar de lo que hacemos, a mí desde luego me viene genial (se ríe)

*¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación? Si lo desglosamos me puedes decir ¿cuánto tiempo te lleva planificarla, preparar los materiales, el tiempo que tienen para realizar el examen, corregir, publicar, revisar, cumplimentar las actas? ¿Te parece mucho, poco, normal?*

Bufff me he pasado todo el fin de semana corrigiendo exámenes y eso es... pero claro eso no es todo porque también tengo que ver quien ha hecho los test aunque ahora el moodel te lo da y corregir todas las prácticas vamos los

nueve casos que en ADE son once grupos por seminario que son 2 seminarios así que imagínate nueve casos por veintidós grupos *¿de cuántos alumnos es cada grupo?* De tres es el número ideal, lo leí y es verdad [,,] Ah sí... y luego la exposición ahora yo no me complico mucho la vida los test es si los hacen o no, aunque ellos crean que no es así pero para mí lo importante es que se lean el tema y estén pendientes de cuándo se abre y cuándo se cierra, luego a alguna vez lo vuelvo a abrir pero... y eso puede llegar a valer 1 punto, los casos o están muy bien que es un 10 o bien que es un 8 bien menos que es un 6 y regular que es un 4 esas son mis equivalencias, se las devuelvo corregidas y eso es importante les gusta mucho aunque a veces pienso y si me reclaman que han hecho una práctica y no se la he valorado y como se las devuelvo no tengo ninguna prueba... no me ha pasado pero... *pues que te la vuelvan a entregar*, sí pero es que yo sólo las cuento cuando me la entregan a tiempo... y eso también lo valoran bien los alumnos *Ah claro... es un problema que puede surgir aunque yo creo que cuando eres legal no suele pasar eso...* bueno sigo... he dicho de los test, los casos... pues en las exposiciones lo mismo, bueno los casos son 2 puntos y las exposiciones 1, y el otro punto es la participación que es o 0 o 10, luego en el examen es cierto que soy muy riguroso corrigiendo pero luego si veo que salen muy mal subo porque... (sonríe) así que mira (me enseña una tabla donde tiene recogidos todos los datos) *¡Madre mía!* (se ríe) es que a mí me gusta esto soy contable... *pero te llevará mucho tiempo ¿no?* Sí pero hay que hacerlo *¿y qué pasa?* Pues si se tiene que hacer se hace *¿qué es más trabajo?* Pues sí pero también es mejor *¿no?* Hay veces que parece que los profesores tenemos miedo al trabajo... claro es más cómodo ir a clase con los apuntes que copien y ¡ala! Yo nunca he hecho eso eh no me va y además todavía se quejan...

*Ya... ¿para ti evaluar implica una gran responsabilidad? ¿Por qué?*

Sí, sí... Mira ahora me haces pensar en dos chicas, tres, y es extraño porque las chicas suelen ser las mejores, que no sé... yo creo que... son... bueno no digo que no lleguen pero que quizá no sea su sitio, nooooo [,,] no sé lo que voy a hacer con ellas porque no es falta de esfuerzo que eso... es que no llegan aunque hacen todo, no bien pero lo hacen y en el examen un 0,25 y qué va a pasar...

*Pues no sé... otra cosa ¿Crees que a los profesores nos da "miedo" cambiar los sistemas de evaluación que solemos emplear? ¿Por qué?*

A mí me encanta cambiar... es cierto que han pasado unos años en los que me dediqué a investigar que también me gusta y a todo no puedes llegar y abandoné un poco la docencia, pero ahora que podemos cambiar estoy encantado *Pero hay profesores que no es así...* Uffff muchos son... ¿rehaceos? No sé... cómo decirlo pero todo les parece mal... tienen miedo *¿pero a qué?* ¿al trabajo? como decía antes *Quizá a la inseguridad que da cambiar* pero ¿quién está totalmente seguro? ¿quizá el que no piensa?

*Volviendo a la evaluación ¿con cada procedimiento que empleas qué tratas de medir?*

Pues con los casos es la evaluación del proceso y con el examen es la de los contenidos o conocimientos... eso sí en el examen intento que estén todos los temas y desde luego pongo preguntas en las queeeee tengan que relacionar no de pura memoria y cosas gordas importantes yo repito mucho las preguntas de teoría porque es lo importante y no me importa y aún y todo... hay exámenes asquerosos, perdón, horribles yyyyy una parte práctica que

tienen que resolver. Cuando no han seguido el otro sistema sólo hacen el examen y de cuatro que se han presentado así sólo ha aprobado una en cambio con la evaluación continua han aprobado, los que se descolgaron no, ni siquiera se han presentado, pues... han aprobado todos menos dos, y una chica que me dijo que había estado enferma y no se pudo preparar el examen y así hablando me dijo que tenía dos hernias discales y como tampoco te puedes fiar mucho de lo que te dicen los alumnos pues me acordé del servicio de atención a los alumnos que tienen problemas y la mandé allí y ya la dije me voy a enterar si me has mentado... (se ríe)

*¿Qué tipo de información sobre la evaluación proporcionas a tus alumnos y en qué momentos? ¿Para qué lo haces?*

Todo está colgado en (señala el ordenador) bueno... lo que valeeee cada cosa luego cómo puntúo se lo digo en clase

*¿Crees que los alumnos llegan a entender el sistema de evaluación y los criterios?*

Yo creo que sí aunque siempre hay algún despistadillo pero los alumnos se lo dicen

*Me gustaría saber si sigues la secuencia de objetivos - actividades - evaluación en la planificación de tu asignatura ¿qué es lo que te resulta más difícil? ¿me puedes poner un ejemplo?*

Ummm yo creo que sí o por lo menos lo intento, es difícil yo quiero que vean lo que van a tener que hacer y por eso doy mucha importancia a los casos no abarco todo este año he dejado de dar dos temas no me ha dado tiempo... A ver un ejemplo... Tienen que aprender a hacer un balance financiero hacemos un caso y luego en el examen hay otro... ¿podría valer?

*¿A qué atribuyes los resultados de los aprendizajes de los alumnos?*

Pues unos son más capaces que otros a veces esto se compensa con el esfuerzo, pero como yo les hago trabajar a todos pues me imagino que será más la capacidad para mi asignatura, eso no quiere decir que en otras no sea la contrario, pero... luego a unos les va más un sistema que otro para aprender porque los de la COJUNTA... les va más la memoria aunque este año que han sido veintidós ha ido mejor. Sólo ha suspendido la chica esa de las hernias

*Bueno pues creo que ya no tengo más preguntas muchísimas gracias y me podrías dejar los documentos...*

Gracias a ti que me viene muy bien hablar de esto y en estos momentos más que estoy un poco desesperao (se ríe)

## **CASO D**

### **PRIMERA ENTREVISTA**

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos?*

Creo que no, creo que los profesores ehhh tenem/ hacemos evaluación, pero no sé si tenemos claro lo qué es la evaluación

*¿Para ti qué es?*

¡Ay! (suspira) qué difícil es decir para mí decir lo que es la evaluación. Para mí una cosa es la evaluación y igual otra cosa es lo que hago para evaluar, entonces para mí la evaluación, debiera ser una forma de comprobar CÓMO vamos evolucionando los alumnos y YO en el proceso de/cómo se enseña y cómo se aprende pero en realidad lo que yo hago es buscar si los alumnos se han quedado con algo de lo que hemos hecho en clase, porqueee sobre todo en la Universidad, la evaluación es una evaluación FINAL, de no sé si llamarlo aprendizajes, pero una evaluación final y eso no sé si sirve para mucho, más para poner una nota, eso sí.

*Entonces para ti es una tarea difícil ¿no?*

Complicadísima, complicadísima (sonríe)

*¿Qué es lo que te resulta más difícil y menos difícil?*

A ver, lo menos difícil por empezar por lo que más fácil que es por lo que nos gusta empezar más claro, lo menos difícil para mí, es (ehh) programar, la evaluación, o sea cuando yo preparo la asignatura en septiembre, (ehhh) y diseño más o menos, cómo organizar las prácticas, cómo organizar los contenidos, diseño siempre cómo evaluar porque si lo dejo para el final, me pierdo completamente, o sea, cuando ya lo he dado todo si dejaría de preparar las pruebas de exámenes y los (umm) cómo valorar cada una de las prácticas y tal, si fuera capaz de dejarme... <ya lo haré al final> me pierdo y no tendría claro lo que es lo que debería pedir entonces si lo hago desde el principio parece que a mí al menos me ayuda y me resulta fácil. ¿Lo más difícil? Pues es poner una nota no sé... no por... no igual por lo difícil que es poner un siete o un ocho sino por la insatisfacción que me genera, eso es lo que peor sabor de boca me, me deja

*¿Qué importancia das a la evaluación dentro de todas las tareas docentes que tenemos que hacer?*

[...] Vamos a ver qué importancia le doy [,] es que tengo ahí como dos cerebros ieh! dos cerebros pero voy a decir lo que la doy, no lo que me gustaría darla... creo que la doy poca importancia, creo que la doy poca importancia porque/ por lo que te he dicho antes porque la hago una tarea final aunque la prepare al principio, no me sirve más que para una tarea final y eso para mí no es darle importancia. Lo que realmente me gustaría poder

hacer es que la evaluación GUIARA toda la puesta en práctica de la asignatura que sea/entonces eso sería para mí dar importancia a la evaluación y además creo que debe ser así, pero no lo hago así

*¿Por qué crees que no lo haces así?*

[...] Porque que es difícil, creo que es difícil lo primero, pero lo segundo creo que no lo hago así porque me dejo arrastrar por el sistema, porque vendo mis convicciones al sistema, porque en el sistema que estamos, estamos acostumbrados y hemos aprendido además por modelado de toda nuestra trayectoria académica, que nos han evaluado, para demostrar lo que sabemos de unas maneras determinadas con un examen y al FINAL, de una asignatura y esto es pues como una pescadilla que se muerde la cola y lo seguimos haciendo así y aunque a veces reflexionamos y autorreflexionamos y decimos y <esto para qué vale y por qué es así> pero [,] sigo haciéndolo así, o sea no he sido capaz de ROMPER, con lo que pienso que debería romper

*Entonces el tiempo que dedicas a las tareas de evaluación, por así decirlo diríamos que dedicas un tiempo a lo que es la planificación, la corrección, la revisión, publicar notas, o sea, en total más o menos ¿cuánto tiempo crees que dedicas a la evaluación?*

¿En horas o en porcentaje de tiempo lo que dedico a preparar las clases y al resto de la asignatura o en horas?

*En horas y si podrías especificarme cuánto tiempo a la planificación, a la corrección incluso el tiempo que tienen los alumnos para hacer el examen, revisar, publicar, rellenar actas...?*

Vamos a ver, para la planificación (ummm) pues puedo dedicarle [4] 4 horas, sí 4 horas sí, claro estoy hablando ya en mis últimos años que tengo una experiencia porque al principio (se rie) le dedicaba mucho más tiempo pero ahora en una asignatura ieh! 4 horas a la planificación ieh! luego (ummm) a la corrección... claro en mi evaluación hay dos partes siempre los créditos prácticos y créditos teóricos ieh! entonces los/te estoy hablando de los créditos (ummm) [...] la planificación de todo. Luego en laaaaaa corrección y en la preparación en concreto de la prueba de la parte teórica pues puedo dedicar con la corrección yyyyy tal en la asignatura que estoy pensando pues puedo dedicar [,] 8 horas [,] igual es mucho. No lo sé [,] creo que soy rápida corrigiendo ieh! [,] igual es mucho, 7 horas, vamos a poner 7 horas, (ehh) en las prácticas es donde más tiempo tardas porque hay que corregir cada práctica para devolvérselas a los alumnos que eso sí es importante y en esa pues en cada práctica [,] 3 por 7 21 horas sí, 7 prácticas hacemos, 21 horas y luego en poner las notas y en las actas pues hora y media

*¿Para ti evaluar implica una gran responsabilidad?*

(Buffffffff) ¡Una gran responsabilidad!, una gran responsabilidad que además intento en la medida que puedo lavarme la conciencia lo antes que puedo para que no me haga sufrir

*¿Y por qué crees que implica para ti tanta responsabilidad?*

Porqueeee... por las consecuencias que tiene para mis alumnos la evaluación. Es curioso [,] o sea no tanto porqueee o sea la insatisfacción que me genera o la responsabilidad que, que puedo pensar en ella es porque no

me deja tranquilidad ni me da SEGURIDAD de que realmente cada uno de los alumnos que lleva la etiqueta final producto de la evaluación que la considero más mía además porque noooo todavía no soy capaz de que participen mucho los alumnos en el proceso de evaluación, entonces la etiqueta que pongo no sé si realmente es merecedora o no es merecedora de lo que el alumno ha podido asimilar o adquirir, entonces eso es (ummm) [,,] fuerte

*¿Crees que has cambiado tu forma de evaluar desde el inicio en el ámbito universitario cuando comenzaste aquí que ahora?*

Sí,... sí he cambiado, vamos a ver, en los primeros años mi forma de evaluar era casi casi (ehh) exactamente igual que la que a mí me habían hecho en la Universidad. Al final de curso preparaba un examen además en ese examen le hacía de preguntas de pruebas objetivas de forma que a mí me dejara muy tranquilita yyyy ponía la nota del examen es más... me generaba menos insatisfacción que a medida que han ido pasado los años. A medida que han ido pasando los años he ido viendo que eso no respondía en muchísimos casos a la realidad de los aprendizajes y entonces he querido ir evolucionaaando si se puede llamar así (se ríe) y qué es lo que ocurre pues que ahora mismo todavía no he dado el paso a un cambio [,,] a una revolución de la evaluación pero estoy (umm) ahí diciendo <lo que hago no está bien>, <lo que hago debiera cambiarlo>, voy cambiando cosas yyyy o sea he cambiado mucho al valorar todas las prácticas (ehh) ahora mismo en los exámenes pongo casos mucho más prácticos para que los alumnos intenten pensar y debatir, aprovechándose de los conocimientos teóricos, también sigo poniendo algunas pruebas objetivas, hago diferentes partes del examen [,,] o sea en ese sentido

*Parece que sí eres de la opinión de que a los profesores nos da miedo cambiar el sistema de evaluación ¿Por qué crees que puede ser?*

Todos los cambios suponen una toma de decisiones que, que hay que/ tienes que estar muy muy convencido para no importarte dar el paso entonces en la evaluación, y bueno en la evaluación y en toda la práctica docente o sea en la forma de dar las clases que al final todo es evaluación, pero bueno en la forma de dar las clases y en la forma de evaluar (ehhh) somos/nos resistimos mucho al cambio porque no tenemos la certeza de que cuando cambiemos vamos a mejorar ES MAS a veces cuando cambiamos y decimos y <¿esto es mejor? y ¿esto es mejor?> y entonces (umm) hacer el esfuerzo que supone todo cambio para luego tener (se ríe) igual o más insatisfacción bufff pues es que no sé si merece la pena. Es posible que merezca la pena pero [,,] y además en este tipo de cuestiones te ves solo ante el peligro porque la Universidad, a ver si ahora con Bolonia cambiamos y realmente es un revulsivo que nos pueda servir, pero si no eres tú, tu libertad de cátedra, tu asignatura, tu programación y tu evaluación (da golpes en la mesa) entonces cuando eso... yo [,,] como que no tienes como elementos (ummm) consensuados y con fuerza suficiente como para ... decir ivenga a por todas!

*Por lo que me has ido diciendo utilizas diferentes medios para la evaluación está claro que tienes una corrección de la parte práctica y otra de la parte teórica (ehhh) ¿qué es lo que haces más detalladamente para evaluar la parte teórica y la parte práctica?*

Bueno a ver [,,] en la parte práctica hay tres tipos diferentes de prácticas. Unas prácticas que son sólo prácticas de discusión, es decir, que a los alumnos les lanzo una serie de cuestiones para que desbarren, para que ellos discutan y piensen y digan y hagan cosas. La corrección que hago de esas prácticas es sólo saber que han participado y han discutido aunque cuando

las lea, lea barbaridades de tamaño natural, entonces esas están valoradas el 100% de la nota que se asigna, del porcentaje que se asigna sólo por haberlas hecho. Hay otras serie de prácticas que son el análisis de casos en los que hay que poner en juego las/los conocimientos que han adquirido en una serie de temas y saber cómo lo aplicarían aaa casos concretos de alumnos con necesidades educativas esp/ bueno de alumnos en casos concretos ¿no? [,,] bueno entonces en esas sí que valoro en primer lugar el/la/el caso que han hecho a los conocimientos teóricos, o sea, no sólo que se sientan como maestros y que lo que ellos harían sin tener en cuenta lo que nos aportan los paradigmas de enseñanza aprendizaje y los conocimientos sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que lo que más valoro ahí es que sepan que las teorías sirven para algo y que lo que hagan digan esto lo hago porque..., esto lo hago porque... y lo justifiquen y eso es lo que más valoro en ese tipo de prácticas y hay otro tipo de prácticas que van más dirigidas a... a ser críticos sobre los materiales que existen en el mercado para la enseñanza aprendizaje y en esa (umm) es donde menos justa creo que soy valorando porque siempre [,,] no sé si impongo no sé si esa es la palabra, pero sí que lo que intento hacer [,,] (ummm) es dejarme llevar bastante por el daño que a mí me han hecho en mi profesión como maestra y entonces creo que quiero transmitirles eso a los alumnos y al final en todas las prácticas cuando corrijo veo que efectivamente me captan esa idea y me lo transmiten entonces (ummm) pues eso en lo práctico [,] En los exámenes teóricos pues claro corrijo como un examen las pruebas objetivas divinas de la muerte porque las hago con plantilla y entonces ese apartado fenomenal. Hay otras que son más de contenidos memorísticos que tienen que responder a conceptos básicos a contenidos conceptuales y que valoro principalmente que los aspectos, las ideas más importantes estén presentes en el examen y luego también cómo lo redactan, si realmente tienen una coherencia en el escrito. Y luego hay las otras pruebas que son de tipo práctico que las valoro de forma parecida a como lo hago en el estudio de los casos en cada una de las practicas que hacen y que además que si han hecho bien la parte de la práctica les puede servir muy bien para saber cómo responder bien en este apartado también del examen

*Entonces al utilizar estos diferentes procedimientos ¿qué crees que mide cada uno de los procedimientos que utilizas?*

Muy buena pregunta (se ríe). Vamos a ver [,,] cuando yo estoy haciendo una práctica porque lo que si... sí igual no he dicho cuando los alumnos hacen las prácticas disponen de todo el material, pero cuando hacen el examen no disponen de ningún material, esto creo que es importante. Entonces cuando estamos haciendo prácticas y los distintos tipos de respuestas principalmente aquellas que unen la teoría con la realidad docente (ehh) yo creo que ahí lo que estoy valorando son las estrategias que los alumnos tienen para poder buscar cuando necesitan algo y llevarlo a la práctica educativa y creo que puede ser igual lo más importante para ellos de cara a su futuro profesional, cuandoooo estoy discutiendo [,,] creo que estoy trabajando con los alumnos una cuestión que también van a utilizar siempre, cuando tienen que estar en un claustro, en un equipo de ciclo, dentro de los centros educativos es una competencia que van a tener que estar utilizando siempre y que van a tener que aceptar lo que dicen ellos y lo que dicen los demás, lo que dicen los demás, sin pensar y saber qué es lo más importante para luego entre todos tomar decisiones y este sería el objetivo de ese tipo de prácticas. Cuando van a analizar materiales lo que estoy (umm) intentando (ummm) desarrollar es la competencia de no vender nuestra profesión que creo queeee lo que hacen las editoriales es comprarnos, entonces eso es lo que estoy haciendo [,,] creo

que no lo consigo ni de cerca ni de lejos, pero bueno dejo la semilla que puedes estar poniendo

En los exámenes [,,] creo que lo que valoro es lo que me han valorado a mí o sea que se empollen un examen incluso en las prácticas o sea que se empollen un examen y lo sepan exponer lo mejor que puedan por eso lo que hago en la nota final es respetar los porcentajes de cada parte sin decir que para aprobar tienes que aprobar todas las partes, si las prácticas valen un 30% saben que tienen un 3 si las tienen todas bien hechas pueden tener haciendo eso, que luego en el examen solo tienen un 2 pues han llegado al 5, o sea no digo tienes que tener un 5 aquí y otro aquí o a partir del 5 te empiezo a contar las prácticas porque como considero más importante las prácticas que el examen pues creo que me parece mas justo valorarlo así, bueno así lo hago de hecho

*(Ehhh) creo que tienes bastante claros los criterios de corrección que utilizas para corregir tanto las prácticas como los exámenes de tus alumnos (ehhh) ¿ellos lo saben?*

Sí.

*¿Cómo se lo comunicas?*

Sí [,,] Vamos a ver a principio de curso cuando planteamos la asignatura, el programa de la asignatura, cómo se va desarrollar, etc., uno de los aspectos al que más tiempo dedicamos es precisamente a consensuar cómo va a ser la evaluación, a exponer si consideran que sea importante realizar prácticas o no realizarlas, incluso en el/en en una especie deeeeeeeeeeee [,,] ¡ay! (suspira) cuestionario inicial les pregunto qué prácticas les gustaría hacer, cómo les gustaría hacerlas y qué porcentaje creen ellos que se podría dar a la nota de cada una de esas prácticas. Por supuesto que los alumnos, cuando al inicio de curso además los que van ese día que no suelen ir muchos y que son los que casi siempre van a seguir yendo de forma más habitual en toda la asignatura, por lo menos por lo que mi experiencia me viene diciendo, pues quieren valorar mucho con un porcentaje muy alto las prácticas claro... mi seguridad ante que sólo sea eso [,,] que luego además no soy muy coherente porque, que si luego no pueden venir, que no pueden hacer prácticas, o no pueden hacer lo que sea, les busco alternativas para que puedan hacerlas que ya no sé si cubren el objetivo que me había planteado al principio de curso me hace que no sea que intente consensuar, consensuar, peroooooo [,,] hasta a veces llegar a convencerles de que la nota de las prácticas no supere el 50% nunca de la asignatura y en las optativas, por ejemplo, casi siempre llegamos al 50%, mientras que en las obligatorias y troncales nos quedamos en el 40 - 45% este año.

*(Ehhh) me imagino que los criterios de corrección también habrán cambiado a lo largo de los años ¿en qué sentido han cambiado?*

Sí, pues es que, los criterios, es que al principio de la experiencia no tenía criterios de corrección. El examen era el 100% y las preguntas eran muchas pruebas objetivas con lo cual lo tenía muy fácil, tantos aciertos tantos errores, al principio los criterios eran matemáticos, y ahora las matemáticas (ehh) yyy influyen menos, ahora son más criterios cualitativos, más de intentar analizar pues todos los distintos tipos de ,de, de, pract/técnicas que se utilizan y ,valorar de forma más global, buscando [,,] que a veces no sé si es justo o no es justo, o si lo encuentro o no lo encuentro, pero buscando esos aspectos de realmente esto que los chavales están haciendo ¿les va

servir para su práctica profesional?, ¿en qué medida les va a servir? cuanto más les sirva, más lo tengo que valorar

*Es que o sea creo que todos los profesores utilizamos criterios de corrección ¿verdad?, pero ¿por qué crees que los utilizamos?*

Criterios de corrección ¿te refieres a los exámenes, prácticas, de todo, de todo?. Bueno pues el primer aspecto por el que los utilizamos es porque creo que cuando corregimos queremos ser un poco objetivos y bueno entonces digo <a ver qué tiene que haber aquí para que yo lo valore el 100%, 75%, 50%, 25%> entonces te haces como una chuleta y dices bueno si esto está, si esto no está si esto está de esta manera (da golpes en la mesa), por lo menos para ser justos yo creo que es el primer criterio. Otro criterio que creo que es muy importante es porque cuando evaluamos debem/tenemos que tener la mente continuamente activada para analizar [,] aquí lo que estoy buscando es que mis alumnos SEPAN, esto. Hayan conseguido desarrollar este tipo de competencia, esta habilidad, esto yo qué sé, y, a ver si yo aquí lo percibo entonces ese tiene que ser un criterio que me GUIE en la corrección de exámenes y luego ya otro criterio es porque al final tengo que poner una nota y esa nota tiene que estar justificada PARA MÍ en algo, cuando alguien viene a revisar el examen y dice y ¿yo por qué tengo esto y no esto otro? y yo digo <pues mira porque se me ha ocurrido en este momento>, ivamos que no!... *Es como que nos da seguridad ¿no?* Claro, total, total

*(Ehhh) hemos visto que sí que específicas a los alumnos lo que es la evaluación y además nos has comentado como expones desde el primer momento a tus alumnos el sistema de evaluación que empleas incluso que es negociable. Crees que los alumnos cuando se lo estás diciendo realmente entienden o se enteran bien de lo que les estás transmitiendo*

¡NO, ROTUNDAMENTE NO! Porque cuando vamos a cuando ya está acabando la asignatura y va a llegar el examen ¿y cómo va a ser el examen? Lo hemos dicho el primer día pero... no hay nada entonces... cuando incluso en el examen en el primer apartado pones lo que se valora, y que el 30% ya está analizado en las prácticas todavía te dicen pero bueno ¿por qué sólo he tenido un 5 en el examen? ¿pero es que es sobre 7 el examen? ¿pero tú no has leído el programa? pero no has/ , gente que ha estado viniendo asiduamente a clase, ya no digo los que no vienen. Entonces creo que NO SE ENTERAN DE NADA y es más (ehhh) me planteo a veces la posibilidad de que cuando empezamos cada tema, tal y tal valorar dentro de cada apartado del programa, esas partes de prácticas cuánto van a valer en cada tema, cuánto va valer el examen final para ir durante el proceso de aprendizaje, ir retomando y que les vaya CALANDO en ellos lo que debe ser la evaluación. Pero... no lo hago, o sea, no sé si servirá esto

*Ahora vamos a ver un poquito... nos salimos de la evaluación y ampliamos un poco la vista a lo que es la planificación de las asignaturas que realizas, (ehh) a la hora de planificar la asignatura que sea ¿cómo seleccionas los objetivos que te planteas?*

[...] Si, está bien también, ya vamos entrando a más dificultad cada vez ¿verdad? (suspira). Vamos a ver, (ehhh) cuando voy a planificar una asignatura también tengo una doble perspectiva, aquellas asignaturas que considero que están directamente relacionadas con la PRACTICA DIARIA de la función docente de, o sea, lo que van a trabajar cuando sean maestros, los objetivos que me planteo van siempre dirigidos a desarrollar las competencias que van a tener que utilizar en el aula, cuando sean maestros, aquellas otras asignaturas cuyos contenidos creo que van a tener que utilizar

de vez en cuando o alguna vez en suuu carrera docente, los objetivos que me planteo son más dirigidos a adquirir contenidos [,,] y además el desarrollo de las mismas luego es totalmente diferente también en función de si quiero desarrollar competencias o no me salen competencias porque sé que no se van a utilizar o yo no las he utilizado cuando he estado en las aulas y entonces me salen contenidos yyy me salen siempre conocer, adquirir, mientras que en, en el diseño de asignaturas más competeciales pues me salen automáticamente el desarrollo de competencias, entonces me sale así instintivamente no sé muy bien por qué ahora que me lo preguntas me lo planteo y esta respuesta que no me la había dado a mí misma nunca antes ¿eh? O sea así es como lo veo. *O sea hay una selección en función de la practicidad de la asignatura ¿no?* La practicidad de la utilidad en su practica profesional posterior, eso es, así es. *Es un criterio muy bueno ¿no?* No sé

*Creo que me has especificado antes un poquito, pero dirías que a la hora de planificar las asignaturas ¿sigues esa secuencia más o menos de planificar los objetivos las actividades y la evaluación?*

Sí, sí me ayuda muchísimo y es más me ayuda (ehh) la evaluación a cambiar aspectos de los objetivos y de los contenidos. Me ayuda muchísimo el decir bueno al final yo cómo voy a evaluar esto... y si voy a evaluar esto ¿dónde lo he dado antes? Y entonces cambio algún objetivo, cambio actividades, cambio prácticas y también eso ha evolucionado a lo largo de los años porque yo en los primeros años lo preparaba al final de asignatura, y eso me hizo ver que para nada tenía que ver con (ummm) lo que había hecho, cogía el libro, los temas, tal, tal, de aquí esta pregunta, esta pregunta, este tema, este item, este otro item, y cuando los corregía pueeeees curiosamente los alumnos sacaban mejores notas que ahora, peroooooo tampoco sé si hay muchas más variables que puedan incidir en ello, claro, pero [,,] lo que sí es cierto es que cuando planifico el proceso completo y preparo la evaluación, ¡hombre! al final también vuelvo a revisar el examen sobretodo porque a veces no nos da tiempo a ver todo el temario y yo ya había puesto preguntas del temario. El año pasado (se ríe) de hecho fueron algunas preguntas que no había dado. Entonces al final hay que revisarlo. Pero me siento mucho más satisfecha conmigo misma cuando hago al principio toda la planificación y ES MAS a mis alumnos se lo digo también que cuando vayan a hacer una programación la hagan preparando todos los materiales y herramientas que vayan a tener para valorar o evaluar los aprendizajes de sus alumnos porqueeee mi experiencia me dice que se van a sentirse más a gusto y van a tenerlo, no les va pillar nunca el toro que es otro tema importante en nuestra profesión

*(Ehh) a la hora de cuando planificas los objetivos, actividades y evaluación ¿qué es lo que te resulta más difícil?*

Más difícil me resulta la selección de actividades, la metodología. Ese apartado, claro es el que más tiempo va a llevarme dentro del aula y entonces el saber seleccionar las actividades que CUBRAN los objetivos que me he planteado y que no sean monótonas y que haya diversidad de de actividades (umm) muchas veces para cubrir un solo objetivo me cuesta, me cuesta y es el que más cambio cada año

*(Ehhh) según tú qué tienen que hacer tus alumnos para aprender tu asignatura, o si quieres aprender – aprobar*

Bueno, un aspecto importante es trabajar durante la asignatura, si trabajan de forma continuada no tienen muy difícil poder aprobar aunque no sea con mucha, con mucha nota. Otra cosa que tienen que hacer es implicarse,

implicarse en la asignatura porque tienen que ir presentando a lo largo de cada cuatrimestre como mínimo 7 prácticas de diferente índole, pero tiene que presentarlas y yo se las valoro y dáselas corregidas y luego estudiar algo.. [,,] Yo creo que sí que con eso pueden superarlo

*(Ehhh) el, el, ¿me podrías poner un ejemplo de, de esa secuencia de la que hablábamos en algún objetivo, actividad y evaluación que plantees?*

Vamos a ver [...], por ejemplo [,,], ahora voy a suspender el examen yo, porque no me acuerdo de ninguna (se ríe), (ehh) un objetivo que me planteo en una asignatura es que... valorar (ehhh) (ummm) los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en alumnos de primeras edades, las actividades prácticas queeee diseño para ello es seleccionar (ehh) dos métodos o tres métodos de lectura y escrit/ de lectoescritura que estén aal uso en los centros donde han hecho prácticas los alumnos o que ellos conozcan y entonces analizar, el método en conjunto, una unidad didáctica, o sea, una regla de conversión concreta y todas las actividades que se hacen durante una quincena con sus alumnos, y cada una de esas actividades atribuirle a las competencias o habilidades que los niños tienen que ir desarrollando y ver qué relación hay entre esa actividad y lo que yo tengo que estar desarrollando en los niños, entre esta actividad y lo que tengo que estar desa/ y luego al final hacer una valoración crítica y global del método. En la evaluación final del examen yo les pongo, una actividad concreta de un método diferente y les digo <cuando yo en clase estoy haciendo esta actividad con los niños ¿qué estoy desarrollando en mis alumnos?> y entonces me tienen que dar una explicación, entonces no sé si la coherencia... *Creo que está clara*

*(Ehh) desde luego nos encontramos normalmente con que los resultados de nuestros alumnos en cuanto a sus aprendizajes son diversos, tenemos alumnos que obtienen resultados muy buenos, otros malos y otros intermedios ¿a que lo sueles achacar?*

[...] Vamos a ver [,,] Un aspecto que a mí me parece importante y me gusta achacarlo a eso es que normalmente los alumnos que habitualmente, participan en clase (ehh) son el grueso que tienen unos resultados más altos entonces me parece que de algo sirven la participación y el trabajo en las aulas conjuntamente entre docentes y estudiantes, (ehhhhh) luego otro aspecto que me parece que influye es los alumnos que saben chapar y preparar un examen y tienen buenos hábitos de estudio para preparar y chapar un examen yyyy [,,] yyy luego otro aspecto que igual tiene también alguna incidencia pero no sé muy bien (ehhh) cuánta incidencia es el interés, interés o grado deee, lo atractivo que les parezca una materia determinada

*(Ehh) antes has comentado que los alumnos sacaban mejores notas que, que ahora ¿a qué crees que puede deberse?*

Pues porqueee creo que es más fácil aprobar un examen para sacar buena nota que tener un montón de aspectos a evaluar para configurar la nota final. Incluso creo que es más fácil para ellos tener estrategias de camuflaje para darnos a entender que saben más y encima ponerles mejor nota porque creemos que saben más, desde copiar y hacerse chuletas que en un examen se pueden hacer y en las prácticas de todo un curso no, hasta todo tipo de estrategias de (ummmm) que digan bueno a este profesor le gusta que le ponga todo, todo de memoria, pues todo de memoria, a este le gusta queee o sea a estrategias de ir conociendo al profesor a lo largo de la asignatura de forma que sabe que en el examen ya sabe cómo le tiene responder y como es una hora, hora y media o dos horas pues ahí puedes hacer el papelón

*Hay veces que como conocerás hay asignaturas que están impartidas por distintos profesores a distintos grupos y los alumnos obtienen resultados muy dispares ¿a qué crees que se puede deber?*

Pues creo que desde luego el factor, el factor, el profesor es un factor importante que nuestra experiencia como alumnos ya nos lo dice, ahora me están viniendo a mi cabeza profesores con los que CREO que he aprendido mucho y que estoy utilizando TODAVÍA los aprendizajes que he tenido con ellos y otros que no quiero ni acordarme de lo que he aprendido con ellos, o sea y es así, yo supongo que el factor deee del docente es un factor que tendríamos que valorar y es importante y que a lo mejor el que en una misma asignatura en distintos grupos hayan resultados completamente dispares quiere estarnos diciendo algo de eso, a lo mejor, porque si la asignatura es igual, pero los contenidos son completamente diferentes pues ya también hay otro factor importante y si la metodología no tiene nada que ver pues otro factor importante

*Pero cuando incluso cuando comparten programas, quizás esto pasa más en las Escuelas Politécnicas en las que hay una gran diversidad de grupos y todos van a un profesor aunque parten de la misma programación, metodología...*

Entonces ahí la variable profesor no cabe duda que es la que tiene incidencia y ya te digo que si nosotros somos honestos con nosotros mismos como alumnos tendríamos que dar es la respuesta aunque ahora como profesores a veces queramos olvidarla

*(Ehhh) desde luego ya me has dado alguna pista sobre cómo te sientes respecto de la evaluación que empleas ¿podrías detallarme un poquito más?*

(Suspira) ¡Que mal!, vamos a ver lo que más me incomoda es poner la nota o sea el día que estoy poniendo las notas, sobre todo cuando tengo que poner notas bajas sufro muchísimo o sea me siento a disgusto, me siento insatisfecha, hasta los alumnos que no han venido a clase, o sea, NO ME GUSTA PONER NOTAS BAJAS, lo paso mal, eso es lo que más me incomoda, poner las notas, y corregir los exámenes porque no sé si soy justa y no sé nunca si miden lo que yo digo que están midiendo y lo digo yo o sea que si me lo dijeran otros ya ves... eso es lo más me incomoda y más me disgusta. Por otro lado no soy tampoco totalmente partidaria de que no deba haber ningún tipo de evaluación y de que mira pues lo hacemos así y cada uno que aprenda lo que buenamente pueda y como buenamente pueda creo que a todos la ansiedad que nos genera el tener que demostrar de alguna manera lo que sabemos creo que facilita el aprendizaje entonces ahí estás en un ten con ten y entonces bueno... y por eso, eso ummmmm no te acaba de dejar nunca satisfecho o sea que son aspectos concretos CADA VEZ que te pones a evaluar sea lo que sea, menos las prácticas de discusión que me lo paso bien y me divierte, lo demás me incomoda mucho. Eso es así.

*Lo que puedo intuir es que es una situación no resuelta ¿es así?*

Está claro, intuyes muy bien, es un situación no resuelta que cada vez que me enfrento a ella me genera parecidas o más dudas, CADA VEZ

*(Ehh) ¿Ves alguna posibilidad de mejora, se te ocurre alguna solución, desde la institución o desde cualquier ámbito par solucionar la situación?*

(Ummm) yo creo que podría ayudarnos a resolver la situación eh, igual, un aspecto importante es aprender a trabajar en equipo, o sea, estas discusiones o estas umm cuestiones que ahora me estás tú planteando a mí de forma individual y yo estoy contestando también desde la mayor sinceridad que puedo pues sería importante que nos lo planteáramos en los equipos de profesores y además para no ser generalidades, no a través de cursos de formación, de grandes actividades formativas que creo luego al final nos hacen sólo reflexionar otra vez a nosotros con nosotros mismos, sino que tuviéramos variables comunes y la principal variable común es el mismo grupo de alumnos (da golpes en la mesa), o sea, cómo cada año cuando vamos a planificar la enseñanza de 2º de... educación infantil o de educación primaria y vamos a trabajar 7 u 8 profesores con ese grupo si nos planteáramos las competencias que queremos conseguir y cómo evaluarlas CADA UNO EN CONCRETO yo creo que ayudaríamos a los alumnos a saber aprender pero lo más importante es que nos ayudaríamos a nosotros mismos y NUESTRO TRABAJO sería si somos 8 la octava parte para cada uno (da golpes en la mesa). Creo que eso sería un factor importante para esto. Luego la institución ¿cómo podría ayudarnos o cómo podría colaborar? pues es que... esto una institución, es que siempre las medidas institucionales yo las comparo un poco con las medidas políticas, entonces son tan interpretables... es que como nosotros mismos desde abajo no hagamos cambiar la institución, la institución desde arriba yo creo que poco puede cambiar a las bases de la docencia desde abajo. La gestión es una cosa y la práctica otra cosa y es más fácil que la práctica cambie a la gestión que la gestión cambie a la práctica, desde mi punto de vista

*(Ehhh) ya sabes lo que son los nuevos planteamientos del EEES en cuanto a todo esto ¿cómo valoras las propuestas que nos hacen?*

Yo quiero valorarlo bien, quiero valorarlo bien... Sí que tengo que confesar que no he podido meterme con la suficiente profundidad, con la que me hubiera a lo mejor gustado y que veo que algunos compañeros me dan un poco de envidia en ese sentido, pero creo que puede ser, para mí, para mí, ese revulsivo que igual necesito para cambiar después de 20 años de experiencia en docencia universitaria y a lo mejor intentando hacer pequeños cambios pero ya te apoltronas y vas teniendo una serie de experiencias con las que algunas te sientes a gusto y dices vaa para qué las voy a cambiar si estoy a gusto con esto. A lo mejor del hecho de una crisis que suponga cambio, sea el revulsivo al que yo ahora mismo quiero agarrarme además, o sea quiero agarrarme para ver si es verdad que ahora podemos reunirnos, que ahora podemos hacer estas cuestiones, tomar en serio estas cuestiones y ver si somos capaces de definir algún aspecto concreto que nos permita probar, nos permita rejuvenecer docentemente (sonríe) y entonces pues yo creo que puede ser. Yo tengo ganas de que sea, entonces no sé si lo será o no lo será pero por ejemplo el cambio de evaluar por competencias que me parece un cambio notable que va a descargar la obsesión por los contenidos que creo que puede ser importante porque van a estar en los libros, que de los libros no van a salir, entonces puede ser un factor importante, pero a ver si aprendemos a hacerlo es que ese es el problema. A mí en conjunto me parece un buen momento [,,] para poder cambiar estas cosas que a veces nos planteamos y no llegamos a hacer

*(Ehh) te voy a pedir un esfuerzo de imaginación, es imaginarte las condiciones más ideales para que tú pudieras evaluar como tú quisieras*

Las condiciones ideales para que yo pudiera evaluar como yo quisiera (en voz baja y despacio) [,,], pues hombre... una condición que me parece importante es que las asignaturas tengan un número de alumnos que a mí me permitiera

llevar un SEGUIMIENTO como a mí me gustaría de los alumnos, eso lo podía hacer cuando estaba en niveles anteriores a la Universidad que no tenía muchos alumnos. Y llegar a conocerlos realmente, sentir que conozco cómo va evolucionando un alumno a lo largo de la asignatura que ahora no lo tengo ese factor. Ehhhhh ¿qué más me gustaría imaginarme? el trabajo de quipo de los profesores con un grupo de alumnos ME ENCANTARÍA, me encantaría poder ir por el pasillo y decirle a un profesor <oye lo que dijimos el otro día has probado con estos alumnos, yo he hecho esto y tú cómo lo has hecho y qué tal> y que estemos los dos hablando de la misma realidad y compartamos esa realidad así de forma profesional, es otro factor que me parece importante. Otro factor que me parece importante es el cambio de actitud hacia la docencia universitaria el considerar la DOCENCIA como un aspecto importante en el ámbito universitario que creo que nos estamos perdiéndonos ahí en la disyuntiva entre la importancia de la investigación y la importancia de la docencia entonces creo que es otro factor de motivación y de ayuda real a que la docencia universitaria y que la evaluación por lo tanto pueda cambiar. ¿Que más cosas? [,] iba a decirte otra, pero no la considero importante, pero como la ponen todos los libros... el estar dotados de recursos me parece que los recursos los generamos, no necesitamos que no los dote nadie, si los necesitamos sabemos generarlos entonces que sepamos generar los recursos, podría decir la, la esta...

*Pues, muchísimas gracias desde luego ha sido un rato muy agradable, intenso y nos hemos ajustado al guión más o menos y la verdad es que un tema tan relacionado con la docencia nos hace situarnos pero ahora si quieres como final me puedes aportar algo, algo que quizás no se ha tratado o..*

Bueno en primer lugar agradecerte la valentía que tienes por hacer estas preguntas y removernos un poquitín así estas cuestiones que a veces las tenemos en el cajón de los recuerdos y no queremos removerlas para nada (se ríe). Entonces que haya alguien dentro de nuestro campo que quiera removerlas y que diga venga vamos a ver si entre todos vamos si removemos algo pues es para agradecerlo, no sé si como aportación o como agradecimiento simplemente. Y luego aportarte alguna cuestión con respecto a las preguntas que, que me has hecho pues (ummm) yo creo que hay una coherencia (ummm) buena, que has ido de lo más fácil a lo más difícil, me has ido metiendo en harina y no puedo reprocharte nada y es que ahora mismo [,] está claro tu tema, que quieres rebuscar y analizar en profundidad lo que es la evaluación universitaria entonces creo que has ido desde lo que hacemos hasta lo que podríamos hacer y a nivel de docencia y a nivel de institución que no creo te hayas olvidado mucho, o sea creo que te lo has currado bien

*Repetirte las gracias y espero seguir contando con tu colaboración, por si necesito más información o aclarar algo*

Pues cuando quieras y como quieras

## **SEGUNDA ENTREVISTA**

*¿Qué es para ti enseñar?*

Vamos a ver, que es para mí enseñar, uff... (se ríe), para mí enseñar es colaborar en que la mente o el pensamiento de mis alumnos se modifique respecto a algunos contenido o a algunas competencias de antes de haber participado en el proceso de enseñanza aprendizaje a después de haber participado en el proceso de enseñanza aprendizaje, claro y esa modificación

sea avalada por la comunidad científica, es decir que responda a los objetivos que te propones cuando quieres enseñar.

*¿Y aprender?*

Para mí aprender es ser capaz de hacer míos algunos conocimientos, algunas habilidades o algunas competencias que no tenía, que yo además soy consciente que no tenía, cuando soy consciente de que algo no tenía es cuando pienso, ¡o lo que he aprendido, porque en muchas ocasiones por mucho que participes en actividades de enseñanza aprendizaje y sales y dices no he aprendido nada y eso no significa que no me haya gustado sino que no he podido hacer mío nada de lo que se ha trabajado bien porque no me ha interesado, porque no me sirve o incluso puedo haber visto que no era del todo cierto. *Entonces para tus alumnos aprender significa hacer suyo aquello que estáis trabajando:* claro, claro hacerlo suyo y sentir que lo pueden manejar aunque no sea a nivel cotidiano en su trabajo pero sí a nivel de poder hablar, poder explicarse, poder tener conocimiento de ello.

*Otra de las preguntas que se me ha olvidado hacerte es cómo te sientes con los resultados de aprendizaje de tus alumnos*

Casi siempre me siento insegura, quiero creer, quiero ser positiva cuando hago la evaluación total, incluso miro las caras de mis alumnos para ver si me mandan algún mensaje que yo vea que ha suscitado algo de chispa la asignatura que han compartido conmigo, porque cuando corrijo exámenes, cuando corrijo trabajos que no han discutido directamente en clase y he visto que tipo de estrategias o de discusiones han tenido, siempre tengo la incertidumbre o la duda de si realmente será que lo han hecho de ellos, si han hecho comandilla con el ordenador, si han cogido trabajos de otros años y los han remodelado, entonces no me siento segura...[,,] Me da más seguridad el ver al final, el último día de clase estos comentarios que tenemos de cómo os habéis sentido, que aportado esta asignatura, realmente creéis que hemos cumplido los objetivos que nos creíamos... y más que lo que me contestes, que a veces digo <ala que bien>, que fácil es esto que me contesten lo que yo quiero oír (nos reímos), y les digo hay gracias me encanta oír esto, pero quiero ver y cuando veo sólo con que vea un 10 o un 15% de gente que está interesada y que quiere participar, eso me da más tranquilidad, más seguridad que las pruebas de evaluación (suspira)

*Eh...También respecto de la formación a los profesores, crees que es necesaria una formación más especializada en evaluación y cómo sería*

A los profesores universitarios, *SÍ*, estoy convencida, creo que necesitaríamos mmmm... tener claro un concepto de lo que es la evaluación, porque las definiciones de evaluación como consecución de objetivos didácticos, como adquisición de conocimientos, como... no sé cuantas cosas más, como evaluación inicial, formativa y final, como todo eso, a mí me parece que no son reales como conceptos de evaluación porque realmente no nos dicen cuál es lo que se ha adquirido, cuál es lo que no se ha adquirido y cómo poder llegar a eso [,,] Entonces, creo que a mí me servirían modelos, no sé si modelos porque no quiero decir la palabra modelos, sino, igual hasta vivencias de evaluación, o sea que a mí me evaluaran y en que en función de lo que me dijeran que creen que yo he sabido con la evaluación que me han hecho poder decir pues mentira podrida o poder decir, concho pues esto es verdad que mide lo que dice medir porque yo creo, bueno incluso con mi propia experiencia lo puedo decir, yo tengo notas muy altas en mí, en mí... a lo largo de mi currículo académico, de cosas que no tengo ni idea, entonces..., y me han evaluado, por eso me han puesto esa nota [,,] Entonces

creo que creo que, que necesitaríamos autoexperimentar lo que una evaluación a nosotros mismos podría decirnos y luego volver a mmmm... experimentar o a reproducir o experimentar si realmente nosotros que hacemos con nuestros alumnos, que nos aportan, que es lo que realmente nos vamos a tener ni idea nunca con la evaluación que les hacemos porque dejamos esto, esto y esto sin hacer, todas esas cosas que a veces crees que por poner pruebas objetivas, además preguntas cortas, además un tema de desarrollo y además algún casito práctico, dices bueno, bueno, he abarcado todo esto, y todo eso al final se puede aprender todo de memoria, entonces vomitas, entonces te quedas más ancha que larga, el profesor y el alumno. Pero... ¿ha sido evaluación? Pues no sé si devolverte la pregunta (nos reímos) luego cuando acabes la tesis nos puedes decir tú algo al respecto, *a ver a ver si se puede decir algo...*

*En todas las asignaturas que impartes no utilizas el mismo sistema, no, qué variables, qué es lo que está mediando para cambios el sistema de evaluación*

[,] Yo creo que a mí, a mí personalmente, sin pensar en los alumnos, egoístamente para mí hago la evaluación en función de la seguridad que yo tengo con los contenidos que doy, cuanto mejor manejo una asignatura y cuanto más me gusta, creo que la evalúo mejor. Las asignaturas que he tenido que dar y que a lo largo de los años me he ido preparando y ya incluso sé cosas, pero creo que dónde más sigo fallando es en cómo las evalúo, porque no acabo de, de, tener esto. Eso respecto a mí. [,] Respecto a los alumnos, al grupo de alumnos, una variable que me influye es el número de alumnos que tengo que evaluar, si son muchos, muchísimos pueesssss a veces elimino pues trabajos que me encantarían o hago de esos trabajos que solo el presentarlos y ver por encima que tienen un formato tal, cuente un porcentaje mínimo, cuando igual para mí en la programación hubiera sido importante y le hubiera dado más valor. Cosas así de ese tipo, incluso los exámenes, les hago más cortos cuanto más alumnos tengo, o sea así de claro.

Y luego otro factor que me influye en la evaluación, aunque me gusta pensarla cuando hago el programa de cada año, este último año no lo he hecho y he sentido fatal la preparación de los exámenes, muy mal (suspira). Pues... otro factor que me influye es la dinámica que establezco con el grupo a lo largo del desarrollo de la asignatura, ¿sabes?, hay con grupos que te enganchas y que ves...y que luego la evolución me resulta más fácil..., además creo sentirme mejor cuando corrijo, cuando tengo eso. Hay otras veces que no, tampoco sé porqué, por muchas cosas será, pues no ¡eh! Y entonces la evaluación me resulta más árida, siempre me resulta árida eh, aún cuando me siento contenta, que no, es lo que menos me gusta lo tengo claro, pues entonces lo hago de esa manera.

Y más cosas que hacen que la evaluación sea diferente, bueno también si es una asignatura anual o es cuatrimestral y otro factor que se me olvidaba es si es una asignatura obligatoria o troncal a si es una asignatura optativa. Las asignaturas optativas las concibo como algo que ya cuento con el interés de los alumnos mientras que las obligatorias y las troncales las concibo para que yo tengo que ganar, o sea tengo que atraer a los alumnos y tengo que... y entonces eso hace que el programa sea diferente y la evaluación también.

*Pues muy bien D., muchas gracias, muchísimas gracias, he acabado, hemos acabado*

*Ya está, sí*

## CASO E

### PRIMERA ENTREVISTA

La entrevista se realiza en el seminario de "Expresión Gráfica". Cuando le estoy comentando los objetivos del estudio, me dice "para un poco" y se va a su despacho. Vuelve con un "portanombres" donde viene la denominación de las 5 asignaturas que imparte y su nombre. Lo coloca delante de nosotros y me dice "puedes continuar"

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar?*

Vosotros no sé yo sí. Lo tengo claro

*¿Qué es para ti?*

¿Evaluarles? Sí, Comprobar si haaaan adquirido los conocimientos que pretendo que adquieran

*Aja yyy ¿consideras que evaluar es una tarea difícil?*

Mucho. Cuesta mucho.

*¿Qué es lo más difícil para ti y lo más fácil?*

¡Ay! Pues depende del sistema de evaluación que estemos utilizando sobre todo si son teórico-prácticos esos son los más difíciles. Buscar el examen acorde sin pasarte y sin quedarte corto con los conocimientos impartidos

*(Hum, hum) ¿Qué importancia das tú a la evaluación dentro del conjunto de todas las tareas docentes que tenemos que hacer?*

[,] Es el más desagradable. ¿Qué importancia le doy? Como no queda más remedio, hay que hacerlo [,] Me gustaría que no fuera importante. Es importante para ellos, para mí simplemente es doloroso.

*¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación en todo su conjunto de una asignatura (ehhh) desde que la planificas, haces los instrumentos, corriges...?*

Bueno, a ver, (se sienta bien en la silla), teniendo en cuenta que llevo 18 años en la Universidad, (ehhhh) concretamente en esta asignatura (señala el nombre de la asignatura) "Diseño gráfico asistido por ordenador" preparar la evaluación consiste en realizar unas prácticas (ehhh) durante todo el año que

se evalúan y tienen un valor del 20%. Luego tienen una parte teórica... que tiene un 30% que es escrita y tienen una parte (ehhh) lo que es de desarrollo que es el 50% y es dibujo (ehhh) a mano alzada, delinear, etc. y luego hay otro apartado que es el CAD que es independiente, luego se hace la media ponderada y de ahí sale la nota. Eso en esa asignatura. En esta otra asignatura (señala el nombre de la asignatura) "Diseño asistido por ordenador 3D" los alumnos durante todo el curso van desarrollando unas actividades que tienen un valor del 20% luego desarrollan un trabajo FINAL que es una animación de un dispositivo mecánico el cual tienen que presentar en (chasea la lengua) el ordenador y exponer. Eso en esa asignatura. En el "Diseño de aplicaciones multimedia" los alumnos durante todo el curso los alumnos hacen unas prácticas que sólo valen un 10% luego tienen que desarrollar un CD interactivo en el que (ehhh) tienen que englobar o incluir todos los medios y aplicaciones que han hecho durante el curso [,,] (ehhhh) hacer un autoarranque, hacer que funcione y exponerlo PUBLICAMENTE ante todos los alumnos algo parecido hacemos en la asignatura de "Animación Vectorial" que está englobada en Audiovisuales en la asignatura de "Diseño en Páginas Web" y ahí durante todo el año son tres apartados uno es el Diseño Vectorial 2D otro es el Diseño y Animación Vectorial 2D Animación y diseño 3D y Diseño de Páginas Web. Se evalúa TODOS los días las prácticas que hacen y valen un 20% luego realizar un trabajo fin de curso por grupos que tienen que exponer. El trabajo vale aproximadamente un 50% y luego la exposición, lo que es ehhhh ¿cómo se llama? Ehhh todas las partes en los que la dividimos (ehhhh) (pe, pe, pe) (baja y mueve la cabeza) (ehhh) bueno valoramos el trabajo ehhh en todos los aspectos que tiene el trabajo, es decir si es innovador si tiene si ha hecho complementos de lo que hemos visto o simplemente ha hecho ejercicios parecidos a lo que hemos hecho y luego en el tema de la exposición es decir si ellos aportan algo si son creativos si tienen facilidad de palabra si exponen bien si se ponen se ponen a leer si las transparencias que ponen son normales y corrientes o han hecho una animación acorde con lo que hemos pedido, etc., etc. y en la asignatura de "Dibujo técnico" pues es básicamente lo que indica. Prácticas durante todo el año valoradas el 20% examen final teórico-práctico y por ordenador.

*Es decir que, con todo lo que me has dicho de la cantidad de prácticas que realizas más luego la corrección de exámenes, más planificarlas y demás ehhh vamos como te ocupa mucho tiempo ¿no?*

Muchísimo, muchísimo. En dos de esas asignaturas somos 3 profesores y bueno nos reunimos aquí en el seminario y ya nos ponemos de acuerdo en qué trabajos mandaaar porque mandamos trabajos diferentes, cómo hacer los grupos *Ah muy bien* la exposición vamos los 3 a hacer la expo/a escuchar la exposición luego las (XXX) anotaciones hacemos los baremos, estudiamos cómo han hecho las prácticas eso es puntualmente los días del examen durante todo el año (chasea la lengua) calcula aproximadamente que como una hora de media semanal, de reunión *De reunión entre vosotros 3*, de reunión entre nosotros 3. Sí. Aparte cada uno desarrolla lo que tenga que desarrollar para ponerlo aquí en común yyy esto sí esto no. Mucho mucho tiempo. *Ehhh ¿habéis/estáis desarrollando un sistema que no se suele utilizar demasiado, no?* No. Llevamos nosotros 3 años implantando ese sistema porque nos parecía queee y creemos que el tema de la evaluación pura y dura tanto teórica como práctica es muy dolorosa y creo que no se ajusta mucho a las capacidades del alumno en un cierto porcentaje sí evidentemente pero cuando te viene un alumno que se pone nervioso otro que se leee va la pinza (se ríe) o sea que igual tiene la teoría bien preparada y en vez de sacar un 7 igual saca un 6 o un 5 y llega la práctica y tiene un mal día o le duele la cabeza o ha llegado tarde y en vez de sacar un

5 saca un 3 y hacemos la media y ¡anda! ha suspendido y de esta manera es MAS DIFÍCIL suspender, se suspende él solito es no presentándose

*Ajá tenéis un índice alto de aprobados para el que lleve este sistema*

Sí. En la asignatura de "Diseño de Páginas Web" en Audiovisuales tenemos un 90% de aprobados y aproximadamente un 85% de presentados. Ajá Ennn "DAO 3D" hay un 100% de aprobados y un 80% de los que se presentan y en el resto de las asignaturas que sonnnn por el método tradicional aproximadamente entreeeee los dos exámenes junio y septiembre un 55% de aprobados de los presentados

*Bueno teniendo en cuenta que es la Politécnica no es un porcentaje bajo.*

No. Está bien. La verdad es que les metemos caña ¡eh! para que trabajen a lo largo del curso

*(Ehh), Creo que por lo que me estás diciendo para ti evaluar implica una gran responsabilidad*

La misma que a los demás, lo que pasa que más trabajo y mucho trabajo digamos con respecto a otras asignaturas más tradicionales como por ejemplo matemáticas (sonríe irónicamente) la única forma de evaluarles es ponerles un ejercicio que lo desarrollen y que lo hagan

*Por lo que veo también has cambiado tu forma de evaluar, llevas 3 años evaluando de forma diferente En las asignaturas esas nuevas sí ¿Recuerdas cómo comenzaste hace 18 años? Sí yo de ayudante ¿Cómo evaluabas?*

No, no evaluaba yo el primer año estuve de ayudante y estaba en prácticas y lo único que hacía era ayudar a los alumnos aaaa realizar los ejercicios que tenían yo no evaluaba. Ajá y cuándo pasaste a evaluar Pues tardé 2 años. Estuve 2 años sin evaluar pasé de ayudante a asociado y en asociado empecé a preparar exámenes PRÁCTICOS en este caso de Expresión Gráfica de lo que es "Dibujo técnico" un conjunto, un despiece, una perspectiva de una pieza yyy bueno pues más o menos en función de lo que daba de la teoría que daba el profesor pues yo hacía el examen y el profesor me revisaba el examen y decía pues si esto puede ser acorde con el nivel que deberían haber adquirido ¡ala venga palante! ¿Y corregías tú los exámenes? El primer año no. Los corregía él ¡Ah! Porque a todo hay que aprender hasta a corregir exámenes, prepararles, corregirles y tener un criterio que no vale con mirar la pieza y decir <¡buf qué mal!> no a ver, vamos a tener un criterio, si ha hecho esto le ponemos esto si ha hecho esto lo evaluamos con tanto luego sumamos y ya está

*(Ehhh) los cambios queee estás realizando ¿por qué crees que los estás haciendo?*

Por dos cosas. Primero para que trabajen día a día y evitar eso de la última semana me pego la pechada y segundo para que trabajen en equipo (me mira y se calla). Ya dos competencias que están ahora muy al día. Sí pero nosotros no sabíamos de competencias en aquellos tiempos y empezamos de forma innovadora ya que yo todas las asignaturas que doy las doy por multimedia con proyector, cañón, y a través de animaciones, videos y demás entonces (ehhh) además las asignaturas SE PRESTAN a ese tipo de evaluación continuada y demás

*¿Crees que a los profesores nos da miedo eva/ cambiar en evaluación?*

Por lo que he oído sí (se ríe) Nosotros ya estamos cambiando, bueno ya hemos cambiado. Cuesta mucho yyy tienes que meterle muchííííísimas horas y CAMBIAR MUCHO EL CHIP no tiene nada que ver la enseñanza tradicional, ni la evaluación tradicional con las nuevas tecnologías y los nuevos sistemas de evaluación. Cuesta muchííííísimos

*(Hum, hum eh) ya me has comentado a través de cada una de las asignaturas qué instrumentos utilizas para evaluar, las exposiciones, prácticas... eh los exámenes que realizas son de tipo test... ¿cómo son?*

Puntualmente hacemos exámenes de tipo test, lo que tampoco hacemos es exámenes desarrollados o sea suelen ser preguntas semigráficas con respuestas cortas pero no tipo test en general. Te estoy hablando de las asignaturas con evaluación tradicional, las otras no hay examen, vamos es examen oral por exposición

*(Ehh) con los distintos procedimientos que empleas ¿qué es lo que quieres medir?*

Pues tres cosas. Pero para eso no hace falta ser mu... (me mira sonriéndose y yo me río) primero capacidades de trabajo en equipo y de desarrollo del trabajo que se les ha pedido y luego una de las capacidad/o varias de las capacidades que es en el tema expositivo que es la creatividad que buscamos en los alumnos y fundamentalmente que aprendan a exponer o a hablar en público. Te digo por las asignaturas en concreto porque la de aplicaciones multimedia inicialmente salió para ingeniería informática y ahora está lanzada a todas las ingenierías con el objetivo que cuando hagan el trabajo fin de curso el proyecto fin de curso que hagan la exposición pues tengan unos medios para poder exponerlo y además se les dan una pautas de exposición y el objetivo de una exposición no es re-la-tar lo que van po-nie-ndo en las pro-ye-ccio-nes (lo dice recalcándolo) sino lo que decimos nosotros habitualmente vender la moto (sonríe)

*(Ehhhh) creo que ya has establecido algunos de los criterios que utilizas para corregir las producciones de tus alumnos (eh) los tienes claros...*

Sí y consensuados con mis otros dos compañeros Aja Y tenéis como una plantilla o... Un baremo sí una plantilla y un baremo

*Ehh normalmente los profesores solemos decir que utilizamos criterios de corrección ¿por qué crees que los utilizamos?*

**[,]** En algo te tienes que basar para puntuar o para evaluarles, idigo yo!

*¿Han cambiado tus criterios de corrección a lo largo de los años?*

Los deee las asignaturas nuevas totalmente **[,]** totalmente además somos tres profesores con una idea común pero ideas distintas en cuanto a evaluación entonces a la hora de establecer los criterios/por ejemplo cómo sabemos si en la exposición que ha hecho ese señor es creativo o no es creativo lo que ha realizado pues evidentemente para empezar tenemos que tener un bagaje por decirlo así o una experiencia en esos contenidos para saber si son fusilados o aunque hayan sido fusilados si han aportado algo nuevo ¿no? si han cambiado por lo menos la animación si han hecho algo bonito, etc. entonces tienes que estar al día en los medios y en las metodologías

*El tipo de evaluación que vas a hacer con los criterios y todo se lo comunicas a tus alumnos*

Está colgado en la plataforma *A través de la plataforma está todo colgado los criterios y demás, todo, todo, lo que vale la exposición oral que se divide en 4 apartados lo que vas a puntuar en cada uno de los... sí lo que vale cada punto si se hace bien regular o mal. Y además lo expones en clase o.... El primer día de clase se explica cómo se va a desarrollar la asignatura y cómo se va a evaluar, etc., etc.*

*¿Y crees que se enteran?*

Totalmente *¿Sí?* No les queda más remedio por lo menos los que se presentan parece que lo tienen claro *Ajá Es que a veces los profesores tenemos la sensación de que no se enteran porque luego te preguntan y esto cómo lo vas a valorar parece que nooo... De todas formas en las tres asignaturas eminentemente activas a la hora de de evaluar (ehhh) el último mes son prácticas dirigidas (ehhh) sobre el trabajo que están montando y ahí les resolvemos todas las dudas*

*Ahora vamos a ampliar un poco la mirada (abre los ojos y me río) y te voy a hacer una pregunta más general ¿qué es para ti enseñar?*

*¿Enseñar? Sí ¿Transmitir los conocimientos que yo he adquirido previamente?*

*(Pone voz infantil como si estuviera respondiendo a la pregunta de un profesor en la escuela) Y que según la empresa tienen que adquirir ellos por necesidades ¿Eso es enseñar? Sí. Transmitir.*

*Y cuando planificas las materias cómo seleccionas los objetivos que te propones conseguir*

*¡No hombre! los objetivos eso es fácil prácticamente te lo dan hecho ¿Por qué? Porque nosotros en las asignaturas por ejemplo en las de ingeniería (chasquea la lengua) pues estamos en contacto con varias empresas entre otras con las gordas que hay en Burgos en tema de automoción el tema de "Diseño gráfico 2 y 3 D" nos ajustamos tanto a lo que exigen los planes como lo que nos piden las empresas que los chavales deben conocer ¿deben saber diseño en 3 dimensiones? pues nosotros adaptamos los contenidos esos a las tres dimensiones y tenemos un sobward apropiado para desarrollarlo Ajá además algunas empresas nos han facilitado sowguard y equipos. *Muy bien esa conexión entre lo que quiere la empresa en cómo les formemos...estáis bastante avanzados ¡eh!* En algunas asignaturas sí. En otras por ejemplo pues como dice el otro tenemos algunos profesores que coordinan esas asignaturas con 59 – 60 años y no les vas a decir ahora que sean líderes en ordenadores ni en informática ni en... entonces poco a poco les vamos empujando un poquitín pero ahí están, se hace lo que se puede.*

*Cuando planificas una asignatura, o la revisas ¿tu dirías que sigues la secuencia de objetivos – actividades – evaluación?*

*Sí, pero no en ese orden. ¿Cuál es tu orden? Pues es muy sencillo es como por ejemplo el cursillito este que vamos a dar se titula "Diseño de aplicaciones multimedia para la docencia" y lo primero que hago en la presentación es no el objetivo del curso como tal ¿no? sino los resultados que quiero obtener, los resultados que quiero obtener es que me hagáis un/vuestra asignatura desarrollada con estos medios ¿objetivos para obtener*

eso? Pues aprender a manejar estas herramientas, estas, estas y estas, estos son los objetivos ¿forma de evaluación? Así, así, así y así ¿forma de docencia? vamos a hacerlo de la siguiente manera de forma expositiva, guiada, no sé qué, con prácticas, etc., etc. (*Hum, hum*) ¡Ala! ya te he cambiado todos los esquemas. *No está genial*

*De las tres partes por así decirlo cuál es la que te resulta más difícil*

La más difícil es ehh cómo ehhh (chasquea la lengua) convencerlos de que tienen que obtener estos conocimientos al final y POR QUÉ o sea que... ¿Por qué? Porque la empresa donde van a trabajar así lo exige y porque no nos podemos salir del tiesto me refiero a los planes de estudio *Ajá* los objetivos es pues explicarles un poco las competencias que van a tener y *luego ya las actividades que tienen que realizar...* eso ya acorde con los objetivos

*Otra pregunta grande ¿qué es para ti aprender?*

Pues aprender para mí es lo más fácil del mundo porque me gusta aprender y siempre busco aprender cosas enfocadas a lo que yo quiero enseñar, bueno aparte como todo el mundo me gusta leer y tengo mis hobbies y siempre que te pones a hacer algo aprender. ¿Qué que es aprender? pues aprender es asimilar lo que la gente te transmite o te intenta transmitir o te dice

*¿Según tú qué es lo que tienen que hacer tus alumnos para aprobar o superar tus asignaturas?*

¿Cuáles? *Pues las dividimos entre las adaptadas y las...* ¿Las dividimos en dos, las adaptadas y las no? *Yo creo que sí.* (Ehhhh) los de las adaptadas lo único que tienen que hacer es trabajar mucho porque no tienen exámenes escritos y además de trabajar mucho para desarrollar los contenidos luego montarlos en un CD interactivo (chasquea la lengua) luego tienen que trabajar para ponerse de acuerdo a la hora de hacer la exposición porque la exposición es aleatoria nosotros decidimos quién empieza quién continúa y quién termina son grupos de tres y luego se tienen que preparar que yo creo que es lo que más les cuesta (ehhh) la forma expositiva [,,] aparte de que tienen que cuidar las formas es decir no pueden venir en chanclas, pantalón corto o eneñandoooo NO tienen que guardar las formas y les proponemos un estilo de exposición de todos los que hay y más o menos sí que se ajustan a él y eso es lo que más les cuesta porque se ponen muy nerviosos, les salen los colores hasta por las orejas es normal tienen un público, además las exposiciones son públicas pueden estar sus propios compañeros alumnos y alguna vez hemos tenido casos que han venido hasta sus PAPAS (sonríe) a ver cómo exponían lo cual ha sido la verdad que muyyyyyy... la verdad que muyyyyyy... ¿sorpriente? Sí porque se ponían demasiado nerviosos y una vez recuerdo que tuvimos que parar la exposición porque el chaval estaba tan nervioso que quería salir a beber agua o lo que fuera y cuando salimos a hablar con él ¿a ver que te pasa? es que con mis papás me pongo muy nervioso y tal (imitándole) hombre eso tiene fácil arreglo habla con ellos y les dices que por favor que salgan de la sala y si los compañeros también te ponen nervioso ya sabemos que es público y si quieren no se salen, pero si quieres hablar con ellos y que te hagan el favor de... luego se lo cuentas y ya está. (*Hum, hum, curioso...*)

*Los resultados que obtienes me has comentado que (interrumpe la pregunta)*

Son muy buenos en las nuevas asignaturas nuevas con las nuevas tecnologías sí. En las asignaturas tradicionales ya te he dicho *sí el 55* son buenos para ser unas ingenierías pero vamos es el 55% entre ambas, entre junio y septiembre de los presentados

*¿A qué achacas que saquen buenos, malos, regulares resultados?*

Pero eso es muy fácil ¡hombre! Ennnn nuestras asignaturas te voy a hablar de las ingenierías no de las otras (ehhhhh) tenemos alumnos que vienen porque como no han dado nota para hacer la carrera que querían pues vienen aquí otros por vocación o porque vamos creen que les gusta la ingeniería otros vienen porque algún sitio tienen que ir otros vienen porque es lo que les ha dicho su padre entonces la motivación de cada uno no es la misma ehh entre eso y que como son asignaturas tradicionales la pechada se la pegan al final pues si quieren aprobar esta asignatura le meten más horas a esa y a la nuestra menos o al revés y los resultados son como son demasiado buenos para lo que hay

*(Hum, hum) Como dices hay diferencias entre ellos en cuanto a la motivación que traen pero tú has notado algún cambio a lo largo de los años*

Siii (con retintín) sobre todo de los últimos 5 años para acá. Vienen con muchísima menos BASE para las asignaturas que damos ¡eh!, me refiero a las tradicionales. Por ejemplo de las otras asignaturas concretamente la de audiovisuales los notamos como que son MUY NINOS con unas costumbres un poco raras [.] ehhh y como muy inmaduros mientras que en las ingenierías sí que reconocemos que tienen como menos base pero son como más maduros. *Curioso.* Hum *¿Están en distintos años?* Sí. Tengo asignaturas de 1º, 2º, 3º, y 5º de ingeniería informática.

*Volviendo a la evaluación ¿cómo te sientes a nivel personal y profesional con la evaluación que realizas?*

Yo creo que yo no soy excesivamente exigente con lo cual estoy en mi mundo. Me siento bien sobre todo en las asignaturas nuevas es (ehhh) si alguna vez tienes la oportunidad de venir a verlo es fabuloso ver los resultados que son capaces de obtener los alumnos con un poquito de trabajo. ¿Las asignaturas tradicionales? Pues hombre siempre cambias cada vez eres un poco más papá aparte de que como vienen con menos conocimientos y menos base pues el listón yo creo que le hemos bajado un poquitín pero vamos en cuanto a la evaluación BIEN luego viene la parte dolorosa que es cuando vienen las revisiones, los dolores de súbeme un puntillo que no sé qué si digo yo te subo un puntillo pero es que un puntillo en 4 partes significa que te tendría que subir 4 para que el resultado final fuera 1 <¡Ala 4 puntos!> Si mira tienes teoría, prácticas el CAD y el examen ¡Ahhh!

*Hum, humm. ¿Qué es lo que más te incomoda de la evaluación que haces?*

Las revisiones. Es doloroso. Bueno tienes el típico que viene a ver cómo ha hecho el examen en función de los resultados, es decir, les dejamos los resultados del examen y comparan con lo que han hecho. *Ahhh* y hay quien vienen lo miran y con las mismas hasta luego. Luego les hay queeee ehhhh saben han tenido los problemas típicos se ha puesto nervioso patatín patatán yo esto sí que lo sabía hacer, sí ya pero (se encoje de hombros) no lo has hecho y es verdad en ese momento te lo demuestran que lo sabían no sé si porque en ese momento sí que se lo sabían y antes...claro no te puedes fiar y luego está el que tiene un cuatro y pico y ¡ijo! buf un empujoncito y tal digo

claro pero el baremo está en el 5 si queréis al año que viene le ponemos en el 4 entonces ponemos un examen acorde para salir un 4 y que eso sea la media de lo que queremos o un 1 tampoco hay no ningún problema y una vez nosotros propusimos no hacer examen y evaluar sólo LAS PRACTICAS con rigurosidad y en un 90% dijeron que no ¡*Anda, no quisieron los alumnos!* No quisieron. Dijeron que sí, sí mejor el examen que... es que las prácticaaaaas [,,] al principio son muy duras porque tienes queee claro establecer un criterio de entendimiento de lo que queremos, de no sé qué, crear un ambiente de trabajo y un ritmo de trabajo y al principio pues los resultados son bajitos Ah *igual se descorazonan al ver que no...* Nooo, no se descorazonan lo que pasa es que claro la mayoría de la gente ahora viene con unos conocimientos muy bajos el profesor o los profesores que damos teoría a veces les damos prácticas y otras veces no les das la teoría y de repente les pones ahí una práctica... dolorosa ¿entiendes? Si esto son las prácticas cómo será el examen *¿Y las prácticas son obligatorias?* Sí. *Claro lo que pasa igual es que si las prácticas son más... duras era lo que ellos vieron que no...* Sí inicialmente son duras son duras porque bajan de teoría tranquilamente a laboratorio o a la sala de tablero entre que se quitan que se ponen yo soy paciente y espero patatín, patatán empiezan a prepararse cuando y quieren empezar han pasado 10 minutos entonces yo les expongo la práctica otros 10 minutos cuando quieren empezar media hora les queda sólo hora y media ya andan pillados hasta la tercera o cuarta práctica no espabilan bajan a toda pastilla y ya están preparados (sonríe) entonces ya no tengo que explicar tanto en 5 minutos se la expongo la práctica la van desarrollando voy por las mesas ya empiezan a preguntar empiezan a hablar ya se sueltan ya si tienen dudas y esto... es que no me sale esto, esto... entonces ya empezamos ya a comunicarnos.

*¡Aja! has dicho que hay veces que un profesor da teoría y otro da la práctica tú que opinas sobre eso... si existe coordinación...si*

Totalmente ¡hombre claro! además por ejemplo en la asignatura de "Dibujo técnico", mi compañero Basilio da las teorías de mecánica y yo doy las teorías de electrónica yo doy las prácticas de mecánica y él da las de electrónica entonces tenemos los mismos criterios, las mismas bases, los mismos apuntes el mismo libro nos basamos en lo mismo, que él es más bueno que yo dando clase... MAL que yo soy un poco menos buen/bueno eso suele ocurrir *O depende de opiniones...* Pero los criterios son los mismos y no hay ningún problema y estamos de acuerdo en las prácticas y ponemos ehhhh las mismas prácticas cuando digo las mismas quiero decir el mismo estilo de prácticas. En 17 años no hemos repetido un examen ni teórico ni práctico

*De todas formas creo que nos vais a tener que ayudar mucho en lo que es la coordinación entre profesores*

Sí también conviene llevarse bien *¿eso ayuda mucho verdad?* Sí me llevo estupendamente con los compañeros que estamos aquí con E. y C. y A., nos llevamos muy bien muy bien

*Ehhh sé que estás muy metido/que te implicas mucho en la docencia que asistes a cursos... y bueno todo lo que nos plantea el EEES ¿qué te parece lo que nos propone para la evaluación?*

(Sonriendo) Pues a mi me parece perfectamente... MAL (me río) no el sistema de evaluación como tal, el sistema de evaluación que proponen básicamente es el que nosotros ya estamos desarrollando (ehhh) lo que es un trauma tanto para el profesor como para los alumnos es el sistema tanto de docencia

como de trabajo que quieren implantar y yo te estoy hablando de mí que tengo 300 alumnos entonces implantar ese sistema con 300 alumnos es como muuuuuuy difícil y que 300 alumnos diariamente te hagan cositas y tú las tengas que revisar y tengas que organizarlo va ha ser como muy complicado, muy difícil ya lo es actualmente imagínate y vamos los sistemas de evaluación que pretenden en base parte de la evaluación nosotros ya la tenemos solucionada en tema evaluación el tema docente en las dos asignaturas punteras que tenemos ya que todo lo damos a través de multimedia con trabajos dirigidos ehh tenemos parte de trabajo en clase parte de trabajo ehh que ellos desarrollan en casa individualmente y en equipo todo eso ya lo tenemos superado hace 3 años pero sólo en 2 asignaturas las otras 3 seguimos el método tradicional pero es que son las asignaturas donde más alumnos tenemos, tú imagínate una carrera como Ingeniería Técnica Industrial tanto Electrónica como Mecánica donde tenemos 200 alumnos organízales para que te hagan trabajitos te los entreguen todas las semanas y corriges ¿no? ¡YA! y busca trabajitos para que los vayan haciendo en grupitos ¿qué haces? ¿grupos de 50? Para hacer 4 trabajos porque organizar un trabajo no sabes el trabajo que conlleva porque quieres que hagan o desarrollen esto, esto y esto por lo que tú prácticamente ya lo tienes que tener hecho ¡No sé cómo va a salir el sol!

*La verdad es que... sí que el número de alumnos...*

Esto con 20 alumnos isólo eh!... 30 vale con 30 alumnos iva! ite lo pasas pipa! y *aprenderían probablemente*. Probablemente pero les tendrías que hacer currar como negros. *Es decir que el número de alumnos sería como una condición para poder aplicar este sistema que nos proponen* Claro, claro nosotros por ejemplo "Diseño de Páginas Web", etc., etc. tenemos 96 alumnos para 3 profesores y nos exige un esfuerzooo tremendo ya te digo que en esa asignatura invertimos una hora semanal sólo en/de reuniones luego nos tenemos que juntar puntualmente igual un día una mañana entera para organizar (ehhh) con las, con las bases que tenemos los TRABAJOS QUE VAMOS A DECIDIR DESARROLLAR luego ya veremos cómo los vamos a desarrollar para luego exponérselos a los chavales y que ellos cumplan esas condiciones ¡BUAF! Imagínate 300.

*Mucho tiempo, mucho... Crees que los profesores es necesario que recibamos algún tipo de formación sobre evaluación*

Sobre evaluación y sobre muchas cosas más [,,] hay que cambiar mucho el chip desde mi punto de vista ya no sólo evaluando sino exponiendo y dando clases no podemos coger y poner una transparencia llena de textos y leerla y así sucesivamente, no no, hay que aclarar ciertas cosas, darles trabajos para que los hagan que se lo empapen ehhh esos trabajos hay que comprobar que los han hecho o que han revisado eso que les hemos mandado y eso sólo hay una manera de hacerlo trabajando más nosotros comprobando, etc., etc. pero bueno y luego hay que utilizar distintos medios a los que se utilizan

*Aja bueno ya hemos llegado a la última pregunta. Además de agradecerte la posibilidad de realizarte esta entrevista decirte que me ha encantado oírte Ves como no ha llegado a una hora. Sí ha sido un poco más corta... ¿Cómo te has sentido a lo largo de la entrevista? y cualquier cosa que me quieras comentar*

Cuando dices que cómo me he sentido a qué te refieres *A qué te ha parecido la entrevista, si te has encontrado bien...* Pues no me has sorprendido, creía que me ibas a sorprender un poco más, que me ibas a hacer preguntas un poco más comprometedoras ¿Sí? Pero me lo has puesto fácil como ves estoy

temblando (hace el gesto) (me río) *bueno lo que quería saber es cómo evaluáis y sobre todo cómo te sientes al hacer la evaluación* Pues ya has visto los resultados has dado con un grupo de trabajo un tanto particular creo que cuando empezábamos éramos los únicos que hacíamos exposición multimedia con proyección, animaciones 2D 3D etc., etc. en la escuela bueno yo sé que mucha gente proyectaaaa cosas ya sea con power point, ya sean videos, ya sean cositas y tal, pero de forma interactiva que es como nosotros hacemos todo (ehh) creo que éramos pioneros de hecho la primera aplicación que nosotros hicimos fue hace 9 años cuando yo saqué la plaza y la asignatura que me tocó impartir como ya las tenía todas preparadas con sistemas multimedia... *De todas formas sí que creo que sois un caso particular.* Somos raritos. *Y también en cuanto a nivel de trabajo* En cuanto a cantidad de trabajo yo el nivel no lo sé ni lo sé medir, te puedo decir si trabajo mucho poco o nada *Eso ¿me podrías decir cuánto dedicas tú a tu profesión de profesor?* Todo mi tiempo (se ríe) Nosotros estamos aquí habitualmente ¡eh! todas las mañanas todos y por la tarde estoy aquí para corregir prácticas, preparar exámenes... luego en casa pues evidentemente todos los contenidos que preparamos por multimedia esos sí que es cierto que no los preparamos aquí nunca, a nuestro libre albedrío que a lo mejor el domingo estoy de bajón y en vez de salirme a tomarme unas cañas pues me quedo en casa y me pongo a preparar pues el tema no sé qué *¿Y si todo eso lo computases en horas?* Puffff Pues no sabría qué decirte. Supongo que ahora menos, pero inicialmente ¿10 – 12 horas diarias? Inicialmente ¡eh! cuando empezábamos con los nuevos programas con las nuevas técnicas de evaluación y de formación muchísimas horas ya no sólo las que metías aquí sino en casa. Infinidad yo qué sé...

*Otra cosa me has comentado que cuando evaluáis las exposiciones estáis los tres eso también aumenta las horas ¿no?*

Bueno sí pero es que es la única forma de hacerlo [,,] la única forma. Aparte también en estamos en proyectos en empresas, en proyectos de investigación y esas horas no cuentan, esas horas son aparte y en el tribunal de proyectos también estoy y esas horas no cuentan tampoco, hablamos sólo de lo que es docencia. *En este sentido ¿cómo valoras la docencia frente a la investigación?* (abre mucho los ojos) Mira esa pregunta sí es comprometedora. Yo soy docente fundamentalmente. Y es más mi investigación la poca que hago la enfoco a la docencia ehhe si eres buen docente y eres buen investigador y quieres vivir un poquito eso es imposible si quieres ser buen docente o no vives o abandonas un poco la docencia, si quieres ser buen docente pues investigas lo justo no demasiado con lo cual la investigación es relativamente baja y vives poquito entonces ¿qué queremos hacer? ¿ser buen docente y vivir? Pues la investigación (chasca la lengua)... Yo creo que tiene que haber investigadores y tiene que haber docentes. Todos no podemos ser ni doctores ni catedráticos porque llegará un momento que cuando todos seamos catedráticos con la reducción de no sé cuántos créditos que hay ¿la docencia quién la va a dar? Es más después de ser catedráticos saldrá otro nivel superior que se llamaráaaaa ahora hay que hacer... DIOS entonces todos queremos ser DIOS con lo cual la docencia va a seguir/qué vamos a hacer meter gente para que dé docencia pues NO. Tiene que hacer docentes, docentes, investigadores y de todo. Yo conozco una universidad en EEUU con un grupo por cierto bastante amplio que los docentes dan la docencia y los investigadores se dedican a investigar pero investigan de forma RENTABLE y aportando algo a los docentes no investigan para ellos mismos y además se autosubvencionan etc., etc. es decir, hacen una investigación rentable y fructífera para todos, porque investigar puede investigar cualquiera ¡eh! [,,] resultados cero, es decir has estado tres años investigando para sacar resultados cero te han dado 300 – 400 euros más te

han quitado 6 créditos le has subido la carga a un compañero que es docente y para nada ¡Ojo que lo malo no es eso! que los siguientes 3 años como le ha salido muy mal... pues ya dice ya me voy a relajar un poco ya no investigo pero sigue con la misma reducción de horario y cobrando lo mismo (hummm) a lo mejor engancha y vuelve a investigar... para sacar nada con lo cual no amortizamos la investigación en esta universidad. Puntualmente supongo que sí que habrá alguna que la rentabilice. *Alguna habrá... ¿Ya está?*

*Bueno E. que es un placer hablar contigo y que muchísimas gracias.*

## SEGUNDA ENTREVISTA

*Lo primero muchas gracias por tu tiempo y comenzamos confirmando los datos ¿esto está bien? (le señalo la tabla de asignaturas, créditos, alumnos...)*

*¿Qué es lo que te resulta más fácil de la evaluación? Te pregunté lo más difícil pero no lo más fácil*

Lo más fácil de la evaluación... ¡jo! Los exámenes físicos *Los exámenes físicos porqueee* porque les pones y las respuestas o están bien ooooo no están bien o a medias digamos lo tienes que valorar objetivamente *ajá*

*¿Cuánto tiempo dedicas a la evaluación de cada asignatura?*

De cada asignatura (suspira) en Electrónica teniendo en cuenta que hay DOS exámenes, es decir, uno en junio y otro en septiembre ahora junio y julio ¿no?, pues aproximadamente ummm unas 20 horas por examen o sea 40 lo mismo que en Mecánica ¡eh! luego si quieres te digo por qué. En Comunicación Audiovisual le dedicamos a los exámenes son... en junio/ tú fíjate que los exámenes son aparte de las prácticas y todo eso son la exposición del trabajo con luego preguntas, etc., etc., son 30 grupos por tres media hora cada uno 45 horas más la entrega previa... unas 60 horas sólo de lo que es el examen final eso en junio y... 20 horas en septiembre vale. Estoy hablando de exámenes luego de todo el resto de cosas que intervienen para los exámenes como son las prácticas, trabajos eso no cuenta, eso no está valorado todavía

*¿y en eso cuanto dedicarías? ¿actualmente? Si ...*

¡Ay! ¿En qué asignatura? *en esta en Comunicación audiovisual*, pues vamos a ver hay que corregir todas las semanas dos ejercicios de cada persona aproximadamente unos 10 minutos por ejercicio 20 minutos por una media de 80 alumnos 160 minutos semanales *semanales vale imadre mía! Bueno vamos a ver...* En las demás más... por ejemplo en esta de Diseño los ejercicios que ellos hacen son montajes multimedia y para corregirles pues como son menos corriges más concienzudamente vas apuntando los errores para luego comentárselos al principio de la clase entonces aquí me puedo tirar unas... semanales unas 3 - 4 horas *Vale y¿ en Diseño asistido por ordenador?* Estas son fáciles de corregir esas son 15 por 10 unos 150 minutos semanales y en estas más porque tienes que corregir todas prácticas, 80 prácticas / por 80 - 90 alumnos los que tengas y se las devuelves corregidas y luego tenemos los trabajos fin de curso y los proyectos fin de curso de media pues no lo he calculado (se ríe) pero aquí estoy metido mañana y tarde esta sí te puede decir porque lo tenemos tabulado y está enfocada ya para los nuevos planes. Esto ahora va a subir

porqueee va a haber unaaa (carraspea) unas tutorías guiadas que son aproximadamente de 0,3 créditos por persona aproximadamente por curso *¡aja!* por 100 3 créditos.

*(Hay una interrupción porque entra una compañera de E., pero se va enseguida y retomamos rápidamente la entrevista)* En esta por ejemplo Electrónica la he empezado a adaptar este año he hecho un grupo experimental con los repetidores *¡aja!* de grupos de tres y me han tenido todos los viernes 4 horas dos grupos de tres porque el resto se han retirado o no lo han hecho [,,], no era obligatorio, era un trabajo con asistencia semanal de (carraspea) cada 8 ó 10 días traían según las pautas que habíamos marcado, los objetivos, competencias y todo ese rollo.. todos los viernes 4 horas entonces... *pero eso no lo vamos a poder hacer con todos los alumnos porque una asignatura se te pone en...* 200 créditos ¿te digo todos los alumnos que tengo? Es que una persona que tenga un grupo de por ejemplo... 30, 10 grupos de 3 bien lo puede hacer bien, con más de 300 alumnos que tengo yo ¿qué hago? *No, no sé...* Algo habrá que hacer *Sí, además en las de primero yo creo que hay que guiarles más porque están más perdidos y luego ya igual no necesitan tanta asesoría imadre mía! Dices que al año que viene tienes 42 créditos, yo creo que vas a tener más 42 créditos sin contar lo que he dicho antes de los trabajos fin de... te estoy hablando de docencia es decir de clases ¿no habéis dividido grupos? Nosotros los grupos los tenemos de veintitantos ¿y las tutorías que vais a hacer? Esas no están contabilizadas como tal todavía, yo tengo 42 que creo, creo que mis compañeros que estén un poco más desahogados me van a salvar un poquito *es que si dentro del área te pueden...* si porque C.M. va a dar esta asignatura y deeee expresión gráfica los grupos de prácticas me las va a dar E. me quedarían solo las teorías de estas, los grupos deeee Mecánica bueno y el resto... *ya tienes más que suficiente ¿no?* Ya me paso de 30 créditos, además de 2 de director de departamento que no meee quito, me desgrava (nos reímos) *Bueno creo que esto ya está**

*Otra cosa, ¿cuando pasaste a titular es cuando empezaste a evaluar por completo las asignaturas?*

Estaba de interino... *¿y cuando estabas de ayudante?* ¡Ah bueno! Sólo daba las prácticas y las corregía y así estuviste... tres años *¿y se sigue con este sistema?* Más o menos sí, lo que pasa es que ahora hay trabajos fin de curso, trabajos fin de carrera ehhhh *pero eso tú* nosotros en Dibujo Técnico Expresión Gráfica *o sea hacéis todos lo mismo cogéis...* nuestro área... más o menos hacemos la misma... *y todos sois titulares...* sí todos damos teoría, cada uno tenemos una asignatura ¿no? y tiene sus teorías y luego para las prácticas no las podemos dar todos, nos vamos turnando, yo te doy a un grupo tú me das al mío, por temas de horarios ocupación de aulas y demás vamos rotando *Muy bien así que es fundamental el equipo*

*También se me olvidó, me habías comentado que había un bajón en el nivel de los alumnos*

Sí, sí *¿pero has notado un cambio en cuanto a los resultados que obtienen?* Es que cambia todo, es que al principio... pues teníamos por ejemplo ¡fijate! cuando yo empecé tenía ocho grupos de prácticas de una misma asignatura y con eso daba los 30 créditos, ahora no, ahora tengo... cinco asignaturas y en cada uno tengo un grupo o dos... esto es un caos, no tiene nada que ver. En cuanto a los resultados de los alumnos de antes a los de ahora... (chasca la lengua) pues yo creo que ahora vienen menos dotados intelectualmente o por lo menos con menos interés porque en primero por ejemplo o son muy listos y se hacen muy bien los tontos o lo contrario... *porque el porcentaje de*

*éxito que tenéis en las asignaturas es alto* ehhs bueno en esta por ejemplo (Comunicación Audiovisual) tenemos un 80% de aprobados, en las ingenierías entre junio y septiembre rondamos el 55 - 60 aproximadamente... de los presentados, *de los presentados que además han ido trabajando* a lo largo de *todo el curso*, sí de la de Multimedia tengo un más de un 80% y de la de DAO más del 90, pero es que esa con un grupito de 15 o 20 puedes estar encima de ellos, con más de 100 nooo... *aunque también hay un alto porcentaje con más alumnos* pero les metemos mucha caña y además tienen muchas ehhs digamos... ofertas, tienen prácticas durante todo el año lo que se llamaaaa ehhs evaluación continua, después de esas prácticas tienen lo que es ehhs el la presentación previa que es el enfoque del trabajo cómo van haciéndolo es decir el seguimiento del trabajo y luego viene lo que es el examen que es la exposición oral luego la parte técnica que es cuando les preguntamos que es un examen oral y luego si quieres te enseño cómo está la evaluación de eso *sí porque luego te voy a pedir...* porque se valora eso desde la creatividad hasta la exposición hasta si vienen bien vestidos. *Vamos a ver en las asignaturas tradicionales como Dibujo Técnico* y ya sólo me queda Dibujo Técnico porque esta (Expresión Gráfica) ya la he adaptado, este año he hecho una experimentación y he llegado a la conclusión de que si con dos grupos todos los viernes cuatro horas, tengo 90 alumnos serían 30 grupos... *qué vas a hacer* no sé (se encoje de hombros) yo he llegado a unas conclusiones y es que esto es imposible. Me faltan horas

*Y en esas asignaturas... ¿qué tratas de medir con los exámenes que realizas?*

¿con los exámenes escritos? *Sí* El examen escrito consta de dos partes uno teórico donde ¿qué intentas medir? la cantidad de contenidos teóricos que han asimilado y con la parte práctica las habilidades que han adquirido (baja la voz y dice que bien he quedado y nos reímos los dos) y *vamos a ver ¿tienes ellos los criterios de corrección?* Sí desde el primer día *ah el primer día cuando el das laaas el programa y demás* sí tienen los criterios teóricamente hablando, lo saben y el primer día de prácticas lo saben en propia piel (sonríe) ehhs *¿han cambiado los criterios?* Claro ahora hay más cosas bueno en la tradicional de Dibujo Técnico no, la voy a adaptar ahora que es del segundo cuatrimestre y de segundo la voy a adaptar ahora y entonces ya estoy con laa exponiendo las formas de realizar los trabajos, las pautas los guiones de lo que vamos a hacer y demás y preparando los trabajos que les tienes que dar porque en este caso son mecanismos y dispositivos en 3D...

*De entre los distintos sistemas de evaluación que empleas qué crees que son las razones que te impulsan a decir este sistema o este*

Ehhs ¿en las supuestas asignaturas tradicionales? *Vale* pues es muy sencillo mira, ¿por qué hemos implantado el tema de los trabajos fin de curso y los proyectos fin de curso? pues porque hay alumnos que ehhs no pueden con la asignatura solo con lo que se venía haciendo tradicionalmente entonces a esos hay que ayudarles de alguna manera ¿cómo? haciéndoles trabajar, la única forma de hacerles trabajar es mandarles trabajos ¿qué sucede? que luego todos los que hacen esos trabajos cuando se presentan al examen resulta que les parece el examen más fácil y antes no, antes dicen mira en septiembre te hacemos un examen y hasta entonces si te he visto no me acuerdo entonces ahora como vas guiándoles, mira esto está mal es así esto no ahora semana siguiente otra vez y corregido y además la siguiente pauta patatín patatán claro llegan al examen y todo el tema práctico chupado y en el teórico claro si no han estudiado (se enoja de hombros) si no saben para qué sirve un norma... es que no han mirado el libro ¿no? *claro además yo creo que estarán mucho más motivados cuando y tienen como superada la parte práctica*, es que no les queda más remedio porque cuando llega por

ejemplo la parte de acotación tú les das pautas pero ellos tienen que mirarse las reglas ¿cómo se apunta esto? pues así, así, no sé qué luego llegan a la revisión y yo tengo un bolígrafo rojo muy chulo empiezo a hacer así (hace como que tacha) y digo <ehhh pero tú te has leído el libro quizás hombre... sólo lo de clase ¿no? sí pero es que de lo que yo digo en clase no creo que sean capaces de retener el cien por cien ¡eh!> Humm es verdad, es verdad (con voz baja) con eso mucha gente en los trabajos que no son obligatorios se rinde antes de... porque no todos están no capacitados ehh capacitados sí dispuestos a trabajar día a día, algunos quieren seguir con el método tradicional, estudio dos días antes y a quien Dios se la dé San Pedro se la bendiga *sí es curioso se habla de la resistencia de los profesores al cambio pero también hay resistencia de los alumnos*, es mayor, ya te digo que este año pasado que es cuando he hecho la experimentación en Electrónica yo tenía ehh 102 alumnos de los 102 alumnos bueno los nuevos que son 50 no cuentan los repetidores de primer año los de segundo año otros 50 aproximadamente ¿no? de esos 50 se han apuntado a los grupos 7 grupos de tres es decir 7 por 3 21 de esos 21, 3 nada más explicarles lo que había que hacer decidieron que no, me quedaban 4 grupos de esos 4 grupos sólo 2 han llegado al final y de esos 2 sólo 1 han cumplido con todos los objetivos y han aprobado el trabajo *¡fijate!* Y era un 20% el trabajo sobre la nota final (recalca) un 20%, las prácticas semanales es otro 20% el resto es el examen con la parte teórica y la parte práctica y aparte hasta ahora estaba el diseño asistido en 2-3 dimensiones que ya no existe, ya se supone que los alumnos tienen que venir con esos conocimientos porque en Dibujo Técnico van a hacer prácticas a mano y las prácticas delineado van a ser asistidas por computador el CAD así que no sé cómo lo vamos a hacer... *Buenoooo* es que yo tengo demasiados alumnos, bueno les tenemos repartidos ¡eh! porque las grandes asignaturas las comparto con estos que estaban aquí

*Otra de las preguntas es que ¿qué hacéis con los alumnos con los que lleváis este sistema de evaluación continua que no pueden asistir a clase?*

La verdad es que tenemos muy pocos, muy pocos que estén trabajando y demás entonces a los que están trabajando lo que tienen que hacer es buscar unos horarios para venir a tutoría para hacerles el seguimiento, el examen no se les quita a nadie ¡eh! *¡ajá luego a la hora de...* luego las prácticas las hacen en casa y con teleasistencia a través de la plataforma *¿y lo que es el trabajo en equipo?* Pues es individual o en grupo con otros compañeros que tengan la misma problemática. Este año pasado teníamos (chasca la lengua) un francés uno de EEUU y un alemán juntos y a través de la plataforma y de Internet hicieron el trabajo en común, cada uno hizo su parte luego se juntaron tres o cuatro días vinieron a España ¡eh! antes del examen para ver cómo organizarlo y hicieron la presentación como buenamente pudieron, pero aprobaron ¡Ah! era de EEUU pero era de Méjico. ¿Y para entenderse? Bien, el mejicano hablaba bien el español y los alemanes y los franceses hablan bien el inglés y lo chapurreo vaya, me defiendo, en medio español medio inglés, bien.

*Ehhh, a los alumnos que han suspendido en la evaluación continua en septiembre-julio ¿qué les pedís?*

[,] (Me mira fijamente) ¿En cuál? En esta tres DAO, Multimedia y Audiovisuales... el proceso es el mismo se pide lo mismo en septiembre que en junio ehhhh actualmente en las ingenierías en esta de Dibujo Técnico, Electrónica y Mecánica en septiembre solo es el examen teórico y práctico *¿las prácticas se da por supuesto que ya están entregadas?* Las prácticas ya se hicieron y ya está, el trabajo no se tiene en cuenta... a no ser que hayan suspendido que lo tienen que volver a hacer ¿Y en los de evaluación

continua? Volver a empezar de nuevo, ¡hombre! evidentemente no haces ya evaluación continua para septiembre continua/quiero decir volver a hacer un trabajo nuevo y volverlo a exponer, otro distinto *¡Ah no vale mejorar el que había hecho!* Solo se permite o solo les dejamos mejorar un trabajo cuando es evidente que puede haber una gran mejora cuando es evidente que el trabajo es MALO y no tiene arreglo entonces otro nuevo, que los hay.

*Pocos llegan a septiembre ¿no?*

Pues es este año hemos tenido 4 grupos por 3, 12 sólo uno no ha aprobado es que si lo han hecho mal con guía luego sin guía en esos meses... este grupo luego ha aprobado porque han venido a tutorías y se han preocupado por esto cómo va y.. los que estaban/ porque da la casualidad de que en esta asignatura un alto porcentaje de gente es de fuera... gallegoos, vascoos eh de Palencia de Salamanca de no sé dónde entonces para hacer los grupos es complicado de hecho algunos eran de 1 (chasca la lengua) no te queda más remedio

*A ver... esta frase que me impactó "lo de evaluar es doloroso" ¿me puedes decir por qué?*

(Abre los ojos, como extrañando) cuando te dije que evaluar es doloroso (chasca la lengua) me refería a las revisiones *¡Ah!* Cuando llegan/es decir nosotros hacemos revisiones es decir los alumnos vienen a ver lo que han hecho y por qué no han aprobado (con retintín y marcando las sílabas) [,,] No por qué les hemos suspendido sino por qué no han aprobado (vuelve a marcar las sílabas) entonces hay gente que tiene por ejemplo la última revisión que tuve hace poco la tengo encima de la mesa si quieres la vemos luego (sonríe)... hay gente que tiene un 4,6 un 4,7... y ya te expliqué lo que hacía con los que vienen de 4 para arriba ¿no? pero los de 4,7 vienen y te dicen ¡jo! por tres décimas (con voz lastimera) cómo no me vas a aprobar y yo les digo <es que no son tres décimas... es que para conseguir tres décimas en las cinco partes del examen láminas, trabajos, examen práctico, examen teórico, prácticas, cada uno con sus porcentajes tres décimas si lo multiplicas por 0,1, don tres puntos los que te hacen falta, mira a ver de dónde sacas tres puntos> porque claro cuando dices tres décimas ¡jo! por tres décimas no me apruebas (con voz lastimera ñoña) y luego hay gente la verdad es que insiste muchoooo hay muchos/muchas de lágrima fácil todavía sigue habiendo alguno o alguna que viene con su papá o su mamáaaa... *Ah ¿síiiii? Sí ¡Aivá!* Y es doloroso (pone cara de broma y me río) es la parte más difícil cuando te vienen si es que los criterio están muy claritos mira de 5 para arriba aprobado de 5 para abajo suspenso y es que una décima no es una décima... es que son muchas décimas... ¡fíjate! La teoría vale un 15%, la práctica la gorda la grande vale un 30% el trabajo vale un... 10% el Proyecto vale ehh un 20%, las láminas guiadas valen el 20% tú sumas porcentajes y resulta que para sacar tres décimas resulta que hay que sacar muchos puntos en cada una de las partes y cuando vienen a protestar en cuando se acuerdan del primer día, ese que tenían que haber venido y no vinieron algunos... digo <¿os acordáis cómo se evaluaba?> hummmm Las revisiones de los exámenes son muy costosas porque además algunos no se las toman muy bien (se mueve en la silla y se frota las piernas) ...hay gente que se enfada, hay gente queeee pega un portazo hay quien se hincha a llorar ahíii y que si te cuenta su vida sus problemas... *Y de todas las partes que hay... las prácticas por ejemplo si están aprobadas, seguirán aprobadas en septiembre* No las prácticas SOLO eh sirven en junio, luego ya ese porcentaje se elimina, digamos que tanto las prácticas como el trabajo es para el que trabaja día a día entonces hasta junio eso se valora de junio aaaaaaaa septiembre hasta ahora no está contemplado hacer trabajos/bueno trabajo

guiado sí, pero no hay prácticas en clase ni guiadas ni nada de eso entonces ya no se evalúan, vas al examen y con el trabajo

*Dijiste que los profesores nos resistimos al cambio y es difícil que cambiemos ¿por qué?*

¿Eso he dicho yo? *Sí* ¿Pero eso será en general? *Sí, sí*, Ahhh. Esta asignatura que tenemos aquí por ejemplo, la de audiovisuales este es el sexto año que llevamos con esta metodología es decir adaptados ya a Bolonia y a la madre que lo parió *Os adelantasteis* sí Diseño en 3D yo llevo 10 años impartiéndola así ¿por qué? porque es que yo voy en contra corriente. Yo llevo 10 13...15 años impartiendo docencia con aplicaciones multimedia... fui el... primero de esta universidad que expuso su eh eh eh para pasar a titular *el proyecto* con una aplicación multimedia (levanta las cejas y la barbilla) entonces no se hacía...muchas aplicaciones multimedia por lo menos aquí ¿conoces a alguien? *Nooo* bueno a alguien sí... *bueno a ti* (nos reímos) *bueno pero en general* en general sí, bueno yo tengo compañeros te voy a decir en mi área **[,]** queeee/no en mi departamento que somos 47 eh eh con multimedia, lo que es multimedia sólo soy yo dando clases en el área con multimedia somos 3 dando clase los demás siguen o con sus transparencias o el cañón o a pelo con pizarra, tiza y... yo tengo compañeros que siguen con la tiza y parriba y pabajo y todo eso mientras yo hago animaciones y todo eso ¡¡¡jate! que vosotros tenéis en clase pizarras virtuales... ¿qué hacéis? ¿cuántos las usan? *No lo sé* aquí los tres dentro del departamento ¡eh! el resto de los profesores/también es verdad que las asignaturas ¡joer! la mayoría son gráficas entonces el que sigue con su método tradicional le cuesta mucho cambiar, es que yo soy muy forofo de las tecnologías a mí me encantan la innovación me encanta etc., etc. *Y los que no cambian...* no van a cambiar no sé cómo la vana a hacer pero no van a cambiar va a seguir mucha gente dando clases con s cañón sus transparencias yyyyy con la tiza y a escribir yyy en matemáticas por ejemplo, ya me contará ¿qué van a hacer? *Buenooo* hay mucha gente aquí en esta universidad eh eh eh madura (sonríe) y es verdad que se resisten a las nuevas tecnologías hay ciertos temores hacia la propia capacidad/miedos ¡joer esto no dará calambre! (sonreímos) en parte es natural/a ver qué asignaturas das tú *eh eh Bases psicológicas de la educación especial eh eh* ¿la das con aplicaciones multimedia) *Nooo bueno videos* y ¿cómo haces los montajes de los videos? *¡Huy! pegando las direcciones donde pueden ver y ya está* no haces una aplicación multimedia para picar y pinchar y que ésta aparezca y que además haya un textito con la descripción *No* y ¿por qué no lo hacemos? *Nos tienes que enseñar...*

*Ummmm Estooo sobre la planificación de las asignaturas me comentaste que lo hacías al revés y me pusiste como ejemplo el curso que ibas a dar primero partes de lo que quieres conseguir luego lo que tienen que hacer para aprenderlo y luego que lo hagan para comprobar que lo han aprendido ¿con las asignaturas haces lo mismo?*

Pues siii (con retintín) llevo el primer día de clase por ejemplo y cuando hago la presentación cojo y les pongo por ejemplo (coge aire) por ejemplo una de las tradicionales *Sí* en Electrónica cojo y les pongo un ordenador destripao digo bueno tenemos que diseñar esto y les digo y qué tenemos en este ordenador pues mirad tenemos circuitos integrados tenemos eh eh relés condensadores patatín patatán tenemos tarjetas no sé qué ¡anda! ¿y esto cómo se representa? ¿cómo se hace? Bueno pues mira primero vamos a hacer lo siguiente primero vamos a ver es lo que hay después cómo se representa y luego vamos a hacer los gráficos y demás entonces les creas primero un problema y les das las formas de resolverlos entonces lo de los

objetivos que es lo primero yo no lo entiendo *¿Y así tienes planificadas todas las asignaturas?* No hay otras que nooo (chasca la lengua) bueno teóricamente sí de hecho por ejemplo la de multimedia o la de DPW lo que hacemos el primer día es exponer un ejemplo lo que hacemos es hacer una exposición y luego les explicamos lo que es el marketing qué es una exposición y una exposición es explicar cómo tú has hecho un trabajo sino ES VENDER LA MOTO (baja la voz) es decir mira esta moto tiene dos ruedas son de caucho noooo es decir esta moto es la mejor del mundo porque tiene un encadenado precioso aerodinámica no sé qué hay que vender la moto entonces les explicamos con un ejemplo todos los contenidos que les vamos a dar a partir de ahí ya cada uno nos vamos a nuestras partes y empezamos con los contenidos y los contenidos les empezamos con el primer problema queremos hacer esto ¿cómo se hace? pues así así y así... por ejemplo las XXX de CAD antiguamente las dábamos ehhd diciendo pues esta sentencia hace esto esta otro ahora nooo ahora cogemos y decimos mira vamos a dibujar un ordenador un cubo ¿no? para hacer un cubo qué hay que saber dar a línea ¿no? pues mira lo hacemos con aplicaciones es decir no damos la sentencia el comando y lo que hace NO vamos a aplicaciones y que lo hagan ellos y además les damos cuadernos de trabajo con un guión de lo que vamos a ir haciendo que eso no lo había dicho luego te lo enseño...

*Bueno y ya la última cuando hablamos de la formación de los profesores ¿cuál sería para ti la más eficaz?*

Creando la necesidad *¿cómo?* Vamos a ver por ejemplo, tus asignaturas si a ti te dicen oye mira a partir de ahora eh lo que hables en clase es fantástico porque lo tienes que hacer pero esos chorizos de apuntes que les das así no olvídate esquemas aplicaciones videos animaciones ehhd interactividad para que ellos puedan moverse cuadernos de trabajo guiados y todo lo demás ehhd con asistencia y deja de dar un churro así de apuntes (hace el gesto con los dedos de un taco de apuntes) y sobre eso luego meee evalúas y además me pones un trabajito que no (chasca la lengua diciendo que no) entonces llega un momento en que dices que ¿tengo que meter videos? ¿tengo que meter animaciones? ¿qué tengo que hacer un cuaderno de trabajo? ¿interactivo? Bufff ¿cómo se hace? ¿quién sabe hacerlo?/lo bueno de los paquetes multimedia es que son abiertos se llaman programas de autor porque tú les puedes configurar y diseñar al gusto y los puedes adaptar a lo que tú necesites con una documentación preparada... ahora no se puede dar una clase de memoria (chasca la lengua) y menos con los apuntes así delante entonces tú tienes que hacer una proyección con un guión ese guión lo tienen los alumnos y sobre eso tú desarrollas y luego complementas ¿con qué? con videos, apuntes con todo lo que tú quieras, o sea dispones de todo un material para los alumnos pero tú tu trabajo lo tienes que hacer y organizar que ¿cuándo tengas 60 años vas a dar las clases de memoria como las das ahora? porque no irás leyendo y que los chavales vayan copiando ¡coño! para eso se lo das directamente les mandas a casa les examinas y ya está y el que quiera estudiar que estudie y el que no...

*Bueno creo que por ahora he acabado, muchas gracias*

## CASO F

### Primera Entrevista

*¿Crees que los profesores tenemos claro lo que es evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos?*

No, tenemos una idea... subjetiva que a veces no se corresponde con lo que debería ser.

*Y para ti ¿qué es?*

¿Para mí? [...] Pues ir recogiendo pruebas de lo que van aprendiendo, conociendo a lo largo de la asignatura... (se produce un silencio un poco incómodo por lo que formulo la siguiente pregunta)

*¿Consideras que es una tarea difícil?*

Sí. Sí, sí, yo creo que entraña dificultad [,] porque seguramente tampoco nos han enseñado, es algo que hemos aprendido por... ósmosis. Además es una tarea siempre imperfecta

*¿Qué importancia das a la evaluación dentro del progra/de las tareas docentes?*

Personalmente me gustaría no darle demasiada importancia pero... como los alumnos pues... te presionan. La presión de los alumnos obliga a darle la relevancia que a veces no quieres darle

*El tiempo que dedicas a la evaluación para planificarla, preparar los instrumentos, corregir, publicar, revisar, rellenar actas, es decir, en todo lo que engloba, ¿cuánto es?*

[5] Vamos a ver [...] En una asignatura cuatrimestral de 6 créditos entre todo como unas 50 horas

*¿Te parece mucho, po/?(interrumpe la pregunta)*

Sí. Excesivo

*¿Para ti evaluar implica una gran responsabilidad?*

No es una GRAN responsabilidad, pero sí que es una responsabilidad de cara al propio receptor de la evaluación que es el alumno (se mueve en la silla ¿incomodidad?)

*¿Crees que has cambiado tu forma de evaluar desde que comenzaste a ser profesor?*

Sí, absolutamente (ehhh) buscando esta manera más perfecta de evaluar (ehhh) he pasado de sistemas más sencillos a más complejos y últimamente pues a una evaluación continua de los aprendizajes *¿Me lo puedes explicar un poco más comparando lo que hacías antes y lo que haces ahora?* Bien [,,] pues antes era sólo un examen final. Además ahora yo imparto la asignatura por así decirlo completa y antes no. Así que veo los alumnos en tres cursos [,,] en "Introducción al Derecho Procesal", "Derecho Procesal I" y "Derecho Procesal II" [,,] Veo cómo evolucionan los alumnos... antes era más complicado

*¿(Ehhhhh) por qué has hecho los cambios?*

Precisamente por lo que comentaba... el hecho de buscar un sistema mejor, más adecuado partiendo de la premisa de que ninguno es perfecto (sonríe)

*¿Crees que a los profesores nos da "miedo" cambiar los sistemas de evaluación que solemos emplear?*

Sí porque somos un colectivo algo conservador (sonríe) y entonces cualquier cambio (ehh) inclusive en materia de evaluación pues... cualquier cambio produce el lógico respeto. Sobre todo en cuanto a los resultados que puedas obtener

*¿Me podrías decir qué procedimientos, medios, sistemas, etc. empleas para evaluar a tus alumnos? En otras palabras ¿qué haces?*

Es una evaluación continua. Pueees (ehhh) últimamente me he decantado por la evaluación continua. De tal manera que durante el desarrollo de la docencia (ehh) llevo a cabo como 4 ó 5 pruebas y esto supone el 40% de la calificación final. El 60% restante es un examen una prueba de carácter oral. Las pruebas son diferentes, una de tipo test, otra de redacción de un escrito... Así. Luego hago la media de las puntuaciones y elimino la más baja (se gira hacia el ordenador y me enseña la lista de puntuaciones). Mira ¿ves? Aquí están las puntuaciones, las del asterisco son las que se eliminan. Creo que así es más... está mejor (lo cierra y se gira sonriendo). *¿Este sistema lo empleas para todos los alumnos matriculados?* No, sólo para los que van a clase, es necesaria la asistencia a clase. Los que no pueden ir el 100% de la nota es el examen oral

*Muy bien. ¿Y con cada procedimiento o prueba qué quieres medir?*

Pues cada uno de los (ehhh)... de las competencias que previamente he fijado, tales como pues redacción de escritoos (ehhhhh) comunicación oraaaal... (ehhh) conocimiento de las instituciones básicaaaa, etc.

*(Ehhhh) ¿Cuando corriges tienes claros los criterios de corrección?*

Yo creo que sí yyyyyy previamente ya han sido indicados a los alumnos para que ellos también pues... les conozcan bien, saben lo que tienen que hacer.

*(Ajá) ¿Cómo se los comunicas?*

Pues están en el programa o vamos en la guía de la asignatura y se los explico muy bien en clase

*¿Crees que se enteran bien ya no sólo de los criterios sino de todo el sistema de evaluación?*

Yo creo que sí porque es a lo prestan por supuesto mayor atención yyy lo tienen claro porque además después lo perciben en la evaluación continua a lo largo de la asignatura... ellos/vamos son conscientes de lo que están/de lo que se están jugando

*(Ehhhh) volviendo un poco a los criterios ¿por qué crees que los utilizamos cuando corregimos?*

¡Hombre! En algo nos tenemos que basar. Es difícil pero... si comparas lo que hacen unos alumnos y otros alumnos te das cuenta de las diferencias y por eso unos tienen más nota que otros (se vuelve a mover en la silla y se me queda mirando como pensando)

*Ahora vamos a meternos en otro campo, quizá más amplio, pero creo que también interesante, ¿qué es para ti enseñar?*

[...](Sonríe) Pues facilitar medios ¿no?, facilitar al alumno para que por su cuenta con nuestra ayuda sea capaz de adquirir los conocimientos y de llegar a los objetivos que nos hemos propuesto... y en general estar a su disposición

*Cuando planificas la o las asignaturas ¿cómo seleccionas los objetivos que tratas de conseguir?*

Pues... (ehhhh) Están bastante consolidados al tratarse de disciplinas que gozan de una tradición ya. Entonces últimamente lo que ha habido que hacer es adecuar esos objetivos a... los nuevos planes de estudio los cuales como sabemos funciona el sistema de créditos... y el efecto principal que se ha producido ha sido rebajar contenidos. Si antes éramos capaces de impartir por ejemplo 90 lecciones pues ahora nos hemos quedado en 50 - 60. Ese ha sido el principal efecto

*(Ehhh) en cuanto a la planificación de las asignaturas. Normalmente cuando te pones a planificarlas o revisarlas ¿sigues la secuencia objetivos - actividades y evaluación?*

[...] No, yo creo que no la sigo... Normalmente siempre parto de la experiencia del año anterior [y] y en la propia guía de la asignatura ya he ido haciendo las correspondientes anotaciones de cara a lo que quiero variar. También por ejemplo si percibo que un epígrafe pues (ehhh) se encuentra situado en un lugar inadecuado, pues lo vario, si he encontrado por ejemplo nuevos materiales bibliografía, una página Web, etc. pues lo incluyo. Ese es un poco el sistema con el que actúo, procedo, pero... seguramente no me adecue a esa secuencia

*Dentro de la planificación, objetivos, actividades, evaluación ¿qué es lo más difícil que te resulta hacer?*

[...] Quizás seleccionar materiales porque (ehhhh) siempre buscas cosas nuevas y que APORTEN un valor añadido a ya lo que has trabajado en años anteriores en cursos anteriores con lo cual siempre estás en un proceso de revisión digamos

*¿Tienes así algún ejemplo que te venga a la memoria de un objetivo que te planteas, qué actividades tienen que realizar los alumnos para conseguir ese objetivo y cómo valoras tú si lo han conseguido o no?*

Pues el de esta semana ¿puede ser? (se ríe). Esta semana estaba explicando... no estaba explicando. El objetivo era conocer el proceso de amparo constitucional. Que se ha reformado recientemente la regulación del mismo entonces para no contársela yo les di (ehh) dos artículos doctrinales que se referían a esa lección que ellos han dispuesto de los mismos durante 10 días aproximadamente y (ehhh) para demostrar que han adquirido el conocimiento sobre el proceso de amparo han hecho una exposición en clase durante dos días también, dos clases y ahí he percibido si efectivamente lo sabían o no *¿Trabajaban individualmente?* Sí. En este caso sí, aunque a veces propongo actividades en grupo *Pero en este caso era que cada uno tenía que exponer aquello que había sacado de esos artículos doctrinales...* que no solamente era estudiarse el artículo claro luego había que irse a la regulación y saber exactamente cuáles son las bases del procedimientooo, quiénes se encuentran legitimadooooo, cuál es la resolución que se adopta por ejemplo la constitucional, etc. O sea, exigía un trabajo no ceñido exclusivamente al artículo. *Aja, sino que tenían que buscar información complementaria y demás.* Así es.

*Ehhh, bueno ahora viene otra pregunta también general... ¿qué es par ti aprender?*

(Se ríe) Pues... es difícil ¿no? [...] (ehhh)... (sonríe), pues conseguir saber algo, seguramente (sube los hombros como "no sé")... el medio a través del cual se alcanza puede ser variado... pero en definitiva es... tener un conocimiento. Alcanzar un conocimiento

*Según tú qué tienen que hacer tus alumnos para aprobar, superar tu asignatura/ tus asignaturas*

Una parte esencial es asistir a clase... y con eso tienen me atrevo a decir el 50% o más [,,] y luego un pequeño esfuerzo personal que pasa por (ehh) seguir la evaluación continua... que además no es demasiado exigente y prácticamente con eso tendrían superada la asignatura. Si además quieren obtener una calificación superior al aprobado pues... conseguir templar los nervios en el examen oral y acertar un poco en las contestaciones

*Bien. Los resultados de los alumnos suelen ser variados, buenos, malos regulares... ¿a qué achacas tú que eso suceda?*

Yo creo que en el caso de derecho [,,] depende mucho de la actitud no de laaaaa APTITUD, de la actitud. Yo creo que todos son capaces sobradamente de superar las asignaturas inclusive con nota al fin y al cabo en buena medida eeeeeel éxito depende del esfuerzo en tanto en cuanto hay menor cantidad de esfuerzo pues peor son los resultados. Y yo creo que esencialmente depende de eso, esencialmente. Desde luego hay gente que tiene más habilidad, pero bueno eso es lógico también

*¿En general cómo son los resultados de tus alumnos?*

(Sonríe y respira profundamente) Pues (ehhh) siempre hay en los grupos un número muy reducido de alumnos destacados. (Ehhh) que podríamos cifrar en un 10%, no más y luego uuuun gran porcentaje de alumnos pues [,,] estándar digamos (se ríe) y entre esos al final del éxito o el fracaso depende del trabajo. *De lo que se impliquen.* Sí. De lo que se impliquen

*¿Han variado los resultados del principio a ahora?*

Yo creo que sí [,,] *¿En qué sentido?* Antes había mejores alumnos/ o sea, un número mayor de mejores alumnos. Ahora hay más alumnos estándar y menos alumnos destacados *Entonces podríamos decir que antes había más número alumnos que superaban la asignatura o que sacaban mayores notas.* Eso es. *No es tanto el número que supera la asignatura sino...* Mira el porcentaje de aprobados yo creo que seguramen/ no ha variado yo creo que está en cada convocatoria en un 50 - 60% de aprobados. Pero ha descendido el número de buena notas *Hay veces que al emplear una evaluación continua al utilizar más medidas puede que sea más difícil sacar buenas notas, si te la juegas todo a un examen si te sale excelente pues...* Puede ser. *Es uno de los factores que se están estudiando.* Hombre también en evaluación continua (ehh) te encuentras con sorpresas que alumnos en una prueba sacan un 10 y en la siguiente sacan un 5 es decir que no son continuos en el esfuerzo

*Dejamos este ámbito más general y volvemos a la evaluación ¿Cómo te sientes a nivel personal y profesional con el sistema de evaluación que utilizas?*

(Ummmmm) estoy más satisfecho con el sistema actual que con el anterior. Algo más satisfecho con la evaluación continua. (Ehhhhhhh) [...] porque yo creo que mide mejor, mide mejor a lo largo del tiempo si el alumno.... (Ehhh) sigue la asignatura que antes que como tú comentabas era un esfuerzo UNICO y muy inmediato, la prueba final. Yyy lo que no sé es cómo se puede distinguir entre el plano profesional del personal (ummm) porque puedes estar contento con el sistema pero sentirte fata porque no obtienes los resultados que quieres... puede ocurrir... Ya. Bueno pues me siento relativamente satisfactorio (se ríe) tanto en el plano personal como en el profesional

*Y que sería lo que más te incomoda del sistema que utilizas y lo que más te gusta*

Lo que más me gusta es observar que el alumno va mejorando a lo largo de la pruebas [,,] lo que más me incomoda es que me exige más trabajo, bastante más trabajo y como sabemos que tenemos muchas obligaciones aparte de la evaluación pues te resta de... te resta tiempo para hacer otras cosas

*Desde luego ya he visto que estás metido en el EEES y que conoces bien lo que propone (ehhh) ¿cómo valoras lo que nos propone en evaluación el EEES?*

(Ummmmmm) Bueno yo lo que creo es que hay que esperar a ver cómo funciona. Las premisas son buenas. En teoría está bien propuesto, pero (ehhh) nos falta la experiencia y además (ehhh) se va a encontrar con un colectivo acostumbrado a unos sistemas MUY DISTINTOS (se ríe) con lo cual a lo mejor para que finalmente tenga éxito lo que va a hacer falta es que cambie la generación de los profesores, que haya una nueva generación de profesores que ya hayan empezado a impartir docencia de acuerdo con este sistema. Es decir, yo a corto plazo... no preveo un éxito (se ríe) precisamente de los nuevos sistemas de evaluación y me parece que a la gente le va a costar mucho adaptarse

*Tú ahora imagínate que puedes evaluar como tú quieras, o sea tú tienes un sistema que te gustaría emplear ¿qué condiciones se tendrían que dar para que lo pudieras llevar a cabo?*

Bueno yo creo queeee no he pasado deeee de pensar en un sistema distinto al que estoy empleando ahora, no he alcanzado una fase superior diríamos (sonríe). Claro si me preguntas por las óptimas condiciones para hacer la evaluación, pues básicamente serían (ehhh) condiciones de tiempo... Sí yo pudiera estar con mis alumnos mucho más tiempo del que estoy y dedicar aaa la evaluación tanto para la preparación de materiales como a la corrección, etc. más tiempo sería fantástico (sonríe). *Sería lo que más te... O sea ahora lo que tengo son dificultades de tiempo (se ríe)*

*Antes has comentado que también es cierto que carecemos de formación en cuanto a la evaluación ¿tú crees que es necesaria?*

Sí. Te pongo como ejemplo el hecho de que yo puse la evaluac/el sistema de evaluación continua tras un curso de formación del Instituto, propuesto por la facultad que trajimos, traje yo, porque yo estoy en el equipo (se ríe) a una profesora de la Oberta de Cataluña que como sabes ellos son una universidad a distancia y entonces la evaluación pues es muy relevante porque no la hacen por los sistemas tradicionales entonces nos/estaba muy puesta en evaluación en derecho jurídicos, y ella fue la que encaminó, bueno me encaminó a mí y a otros tantos que asistimos al curso. O sea que la formación fue un paso decisivo.

*Entonces (ehhh) el tipo de formación es importante, hay cursos más específicos y más generales ¿cómo crees tú que ganaría en efectividad la formación?*

Yo creo queeeeeee ambas acciones formativas serían buenas y seguramente de forma cronológica primero las más generales y después las más específicas. Pero sí que es cierto que tienen que ser aaadecuadas adaptadas a las materias que yo imparto porque a veces yo me he encontrado con (ehhh) evaluaciones/con acciones formativas en evaluación pues... impartidas por vosotros (se ríe) que están muy bien pues para saber (ehhh) digamos el pensamientoooo básico, la idea, pero después te cuesta llevarlo tú a la práctica, sin embargo si te encuentras con un compañero de derecho que ya ha experimentado con eso pues es mucho más factible.

*Mucho más factible. Bueno ya es la última pregunta. Que es... cómo. Los agradecimientos. Bueno los agradecimientos son desde el principio, es lo primero. Y es ¿cómo te has sentido en la entrevista? y si quieres comentarme algo más, lo que tú quieras*

(Sonríe) Muy cómodo, ¿Sí? Hombre por la cercanía que tenemos, si no... esto de la grabación ya es más... no te creas, el hecho de que te graben a veces te corta un poquito, peroooo como sé que sólo lo vas a utilizar a efectos pedagógicos (se ríe) pues...no hay ningún problema

*De verdad muchísimas gracias y es pero que si necesito algo más pueda seguir contando contigo. Desde luego que sí.*

## SEGUNDA ENTREVISTA

*Que me dijiste que para ti la evaluación siempre era una tarea imperfecta, que por qué la ves así*

[...] Yo creo que me estaría refiriendo a los métodos de evaluación y seguramente pues a la conclusión de que ningún método da un conocimiento exacto de cual es el ehhhh, ehhhh, pues el grado de adquisición de competencias por parte de los alumnos y un poco seguramente a la experiencia que yo he tenido que he ido cambiando de método intentando buscar algo queee me dé los mayores indicios y así [,] partiendo en origen solamente de un examen al final, bien del curso o bien del cuatrimestre, eh de preguntas teóricas que me parece que da pocos indicios (chasca la lengua), pues pasé por después un examen teórico-práctico y finalmente por una evaluación continua que me parece que es lo que digamos refleja el día a día de una forma pues más exacta y aún entendiendo que eso puede ser también imperfecto *claro, claro*

*Y dentro de la, no te pregunté, dentro de la evaluación que es lo te resulta más fácil y que es lo que te resulta más difícil*

Buffffffff [,] pues yo creo que algo que tenía cierta dificultad es en buscar pruebas adecuadas que además, resulten un poco variadas, heterogéneas, es decir, no contentarte simplemente con, por ejemplo solo cuestionarios hummm ¿eh? Cuestionarios que se van pasando sucesivamente, a mi me gustan que no se repitan las pruebas y conseguir, digamos que cada una eh, ponga de manifiesto si se ha adquirido una competencia determinada [,] por ejemplo me gusta que algo sea escrito de desarrollo, que algo sea una exposición oral, que algo sea eh, eh, en plan reflexión y también cuestionarios (chasca la lengua) esa es una tareaaa que te obliga también a ti a trabajar y a pensar. Después eh dependiendo de la prueba pues hay unas que son más fáciles de valorar que otras, eh, quiero decir más subjetivas. Hay también hay un cierto margen de error de cada profesor para evaluar, porque claro una exposición oral pues eh es más subjetivo valorarlo que un test de respuestas de xx digamos, hummm ese es otro factor. Es una cosa fácil (nos reímos) lo más fácil, pues a lo mejor es eh, eh pues poner la prueba final, yo creo, porque ahí lo que buscas es digamos que complementar esto, ya, como ya tienes un camino andado pueeees es solamente buscar lo que te queda, y ya está, seguramente sea lo más fácil. Ya.

*El paso de la, entonces de toda la evaluación que haces, el paso a la calificación ¿lo encuentras fácil o difícil?*

Bueno, cuando pones notas, bueno yo utilizo unas tablas [,] que al final dan un resultado y entonces parto de que la evaluación continua es el 40% y la prueba final el 60%. A cada prueba de la evaluación continua la fijo a priori un determinado (peso) porcentaje peso de la nota y bueno pues es un sumatorio y ya está.

*Hay a veces que te extrañas de las notas que tienen algunos de tienen algunos alumnos tuyos, eh, una de a tónica general que nos dicen que cuando empleamos, me lo decís vosotros, que cuando empleamos la evaluación continua es que llegas a tener desde un trato más directo con los*

*alumnos y un mayor conocimiento de los alumnos, entonces hay veces que te choca la calificación con las capacidades, intereses, interés que ha demostrado el alumno y demás que se saca, o normalmente no.*

Yo creo que normalmente no (*ah, ah*) normalmenteeee ya desde el principio, digamos, se manifiesta digamos cual es el grado de interés y cual va a ser aproximadamente el resultado, eh, eh, lo que he observado es que al hacer evaluación continua no se obtienen grandes notas, grandes calificaciones, (*claro*), pero hay un índice muy alto de aprobados porque cuanto más o menos, sigues con normalidad la evaluación, enseguida eh se aprecia que vas a superar la asignatura, pero es difícil superar la barrera del ocho, por ejemplo (*suspira*), porque eso te obliga estar en cada prueba al 100% (*claro y que no todos tenemos todas las aptitudes maravillosas y podemos redactar muy bien pero expresarnos a nivel oral más bajo y en el momento que ya bajas en una, adiós, se te ha ido el sobresaliente*)

*Ehhh, hay...no me llevo grandes sorpresas, no, no. Ehhh, tienen bastantes trabajos individuales o mayoritariamente son grupales*

Mayoritariamente individuales, pero siempre incluyo alguno en grupo.

*Suele haber más sorpresas cuando tienes más grupales que individuales, el grupo levanta a personas a veces que, bueno pero también me he encontrado lo contrario, a veces el grupo a personas que son (muy buenas) muy cualificadas las baja.*

(Suenta mi teléfono) *esto es un problema de área que tenemos. Bueno no te preocupes, sino yo no...*

*Eh, ya, eh, eh, comentaste que la presión de los alumnos en algunas ocasiones obliga a dar más relevancia a la evaluación que lo que realmente tiene de importante, no, ehhhh, explícame un poquito más*

[,] Bueno yo creo que me estaba refiriendo a que a mí me gustaría dedicar las horas que tengo de docencia a dar clase (*ah, ah*), y muchas veces el interés que muestran en la evaluación continua pues obliga a hacer referencias a los trabajos que se han hecho etc. al margen de las propias que yo doy, o sea, ellos demandan todavíaaaa (*más*) más información y en ocasiones pues claro hay que atender esas solicitudes (*claro*). A mí no me gustaría centrarme tanto en la evaluación porque pienso que es tan importante pues conocer cosas y aprender y tal y sin embargo ellos eso lo buscan mucho y están muy interesados siempre, en como voy, en por qué, esto qué pasa, no sé qué, cómo había que hacer esto (*es como que todavía seguimos con objetivos diferentes, el profesor que aprendan, el alumno aprobar*) eso es, bueno ese es su objetivo prioritario, prácticamente único (nos reímos) o sea da igual aprobar digo aprender que yo lo que quiero es aprobar (chasca la lengua)

*Y bueno, y ya por último, otra cosa que me llamó la atención es que el hecho de no tener que compartir las asignaturas para ti fue un cambio muy a positivo y que realmente, no, te hizo, eh, ver la docencia de otra manera, no, ¿en qué sentido?*

[,] Pues yo siempre he compartido las asignaturas con asociados, que tienen un perfil distinto, y que esto lo ven como una segunda ocupación y no están tan involucrados y yo creo que si se hubiera planteado en su momento, que yo creo que ni siquiera se planteó, hacer una evaluación continua, pues no

hubieran estado dispuestos, porque eso implica más trabajo, trabajo de corrección, trabajo de preparación, etc. entonces una vez que pasé a dar asignaturas yo solo, pues claro te planteas cosas distintas (*claro*) que no necesitan consenso (*claro, claro*) y eso te facilita las cosas (*claro*) porque puedes actuar por propia iniciativa (*claro, eso es, y si quieres innovar innovas y si quieres cargarte de trabajo te cargas*) eso es, sin necesidad que eso implique cargar a los demás (*a otra persona*) que igual ahí tienes desde no quererlo a igual que el otro te lo rechace directamente

*Bueno pues muchas gracias F. y he acabado ya*

**ANEXO II**  
**CATEGORIZACIONES**



**Categorización: Objetivo 1**

**Conocer las concepciones que tienen algunos profesores universitarios sobre qué es enseñar, aprender y evaluar**

**CATEGORÍA: "CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar lo que para ellos significa enseñar**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Identificar enseñar con dominar, saber comunicar y transmitir la materia	Enseñar = dominar y transmitir	Enfoque Cuantitativo
Lo que hace el profesor es dar información	Profesor = transmisor de conocim	
Identificar enseñar con dominar estrategias de enseñanza	Enseñar = dominar estrategias	Enfoque Estratégico
Lo que hace el profesor es utilizar estrategias de enseñanza y de evaluación ajustadas a la norma	Profesor = estrategia didáctico	
Identificar enseñar con ayudar a construir conocimiento en el alumno	Enseñar = ayudar construc conocim	Enfoque Cualitativo
Lo que hace el profesor es mediar, acompañar al alumno en la construcción de su propio conocimiento	Profesor = mediador	

**CATEGORÍA: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar lo que para ellos significa aprender**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Identificar aprender con retener las informaciones y procedimientos explicados por el profesor; los alumnos deben retener y reproducir la información trabajada en la materia	Aprender = Retención fiel de lo enseñado	Teoría Directa
La clave de un buen aprendizaje es la actividad del alumno, a través de ella se le pide que descubra, recuerde, relacione o descarte las nuevas informaciones y/o también con ella se actúa sobre los procesos que regulan las prácticas del alumno como proponerse metas, evaluar los resultados, ajustar la ejecución...	Aprender = Realizar actividades guiadas	Teoría Interpretativa
	Aprender = Adquirir estrategias	
Aprender implica la transformación del contenido que se aprende y también de la persona que aprende; los alumnos deben comprender y construir conocimientos que les ayuden a entender la realidad	Aprender = Transformación del conocimiento y del alumno	Teoría Constructivista

Respecto a las concepciones sobre la evaluación, hemos realizado dos subcategorías, una referida a aspectos generales y otra dedicada a las funciones que los profesores dan a la evaluación

**CATEGORÍA: "CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: ASPECTOS GENERALES"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar lo que para ellos significa evaluar**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Falta de claridad del concepto evaluar	No Claridad concepto eval	Claridad Conceptual
Seguridad en el concepto evaluar	Claridad concepto eval	
La complejidad que supone la tarea de evaluar	Complejidad	Dificultad de la evaluación
Contradicciones que se dan entre lo que piensan que es evaluar y lo que en realidad hacen para evaluar	Contradicción concepto-práctica	
La importancia que conceden a la evaluación se debe al valor que tiene para los alumnos	Eval importante para alum	Importancia de la evaluación
La importancia que conceden a la evaluación se debe a que da objetividad en la certificación	Importancia de la eval para la objetividad	
Conceden mucha importancia a la evaluación como actividad docente	Mucha importancia eval	
Conceden poca importancia a la evaluación como actividad docente	Poca importancia eval	

**CATEGORÍA: "CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: FUNCIONES"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar  
las funciones de la evaluación**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Evaluar es recoger y conservar información que demuestre lo que ha aprendido el alumno	Eval = demostrar lo aprendido	Función Acreditativa
Certificar mediante calificaciones el grado de aprendizaje de los alumnos	Eval = Poner notas	
La evaluación sirve para ser objetivo y como prueba documental	Eval = ser objetivo	
Recoger información sobre el proceso de aprendizaje del alumno para ayudarlo a mejorarlo	Eval = Mejorar aprendizaje	Función Formativa
Recoger información sobre el aprendizaje de los alumnos para mejorar la docencia	Eval = Mejorar docencia	
El examen hace estudiar lo cual facilita el aprendizaje	Examen provoca aprendizaje	

**Objetivo 2**

**Conocer si al plantear los objetivos y actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos, existe coherencia entre estas actuaciones del docente, el procedimiento de evaluación que aplica y los resultados de aprendizaje de los alumnos**

Para el análisis de este objetivo, hemos elaborado las siguientes categorías: planificación de objetivos, planificación de actividades, planificación de la evaluación, secuenciación y coherencia en la planificación y limitaciones que los profesores tienen a la hora de plantear sus asignaturas

<b>CATEGORÍA: "PLANIFICACIÓN DE OBJETIVOS"</b>
--

<b>Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar la planificación de los objetivos de enseñanza</b>
--

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Selección de los objetivos basada en la importancia de los contenidos específicos de la materia	Contenidos	Enfoque Cuantitativo
Selección de los objetivos basada en la aplicabilidad de los contenidos al perfil profesional	Perfil profesional	Enfoque Estratégico
Selección de los objetivos basada en competencias genéricas	Competencias genéricas	
Selección de los objetivos basada en las características de los alumnos	Características alum	Enfoque Cualitativo
Selección de los objetivos basada en factores contextuales	Factores contextuales	Claves contextuales

**CATEGORÍA: "PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES"**  
**Expresiones verbales que los docentes emplean para explicar la planificación y el tipo de actividades de aprendizaje que utilizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Agrupados por</b>	<b>Relacionados con</b>	
La selección de las actividades en función de los objetivos	Objetivos	Selección de Actividades	Coherencia	
La selección de las actividades en función de la evaluación	Evaluación			
La selección de las actividades en función del perfil profesional de los alumnos	Profesión			
La selección de las actividades en función de las creencias sobre aprendizaje	Aprendizaje			
Explicaciones del profesor al gran grupo	Clases magistrales	Tipos de actividades	Teoría Directa	
Empleo de manuales	Trabajar con libro de texto			
Actividades prácticas que los alumnos realizan dentro del aula con supervisión del profesor	Prac Aula		Teoría Interpretativa / Teoría Constructivista	
Actividades prácticas que los alumnos realizan en el laboratorio con supervisión del profesor	Prac Laboratorio			
Trabajos que realizan los alumnos con guía del profesor	Trab Guiado			
Trabajos que realizan los alumnos sin guía del profesor	Trab no guiado			
Trabajos que realizan los alumnos en grupo	Trabajo en grupo			
Trabajos que realizan los alumnos individualmente	Trabajo individual			
En las actividades de aprendizaje propuestas se utilizan las TICs	Utilización de las TICs			Teoría Interpretativa / Teoría Constructivista

**CATEGORÍA: "PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar la planificación de la evaluación**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
No se realiza la planificación de la evaluación	No planificación eval	Coherencia
Elección de los instrumentos que se van a emplear basada en el tipo de evaluación que se utiliza	Tipo de evaluación	
La planificación de la evaluación se basa en las características de los alumnos	Selec eval carac alum	

**CATEGORÍA: "SECUENCIACIÓN Y COHERENCIA EN LA PLANIFICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar cómo realizan la planificación de la asignatura**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Primero objetivos después actividades y por último evaluación	Ob-ac-ev	Coherencia
La evaluación influye en la planificación de los objetivos y actividades	Ev-ac-ob	
No hay una secuenciación específica porque no hay planificación	No secuenciación específica	
Ejemplos de actividades que proponen y su evaluación	Ejemplo coherencia act-eval	
Ejemplos de objetivos que se proponen, actividades que llevan a cabo y su evaluación	Ejemplo obj-act-eval	

**CATEGORÍA: "LIMITACIONES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar las limitaciones o dificultades que encuentran para aplicar su sistema de evaluación**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
La dificultad de coordinación entre los profesores que comparten una asignatura	Compartir asig	Claves contextuales
Las dificultad de impartir docencia a un número muy reducido de alumnos	Desventajas pocos alumnos	
Los nuevos planteamientos docentes implican un mayor trabajo para los profesores	Mayor trabajo profesor	
Los nuevos planteamientos docentes son difíciles de implementar con un número alto de alumnos	Problema nº alum alto	

**Objetivo 3**

**Describir los procedimientos de evaluación que emplean algunos profesores universitarios, explorando las razones y argumentos que les llevan a decidir cómo llevarlos a cabo (instrumentos, criterios, etc.)**

Dentro de este objetivo se incluyen nueve categorías: Una visión general del procedimiento o procedimientos empleados; instrumentos de evaluación; aspectos evaluados que recoge lo que se trata de medir; criterios de evaluación; feedback; razones que justifican la elección de los procedimientos; cambios en los procedimientos; resultados de los alumnos y limitaciones que observan en ellos.

**CATEGORÍA: "PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN: VISIÓN GENERAL"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar su sistema de evaluación a nivel general**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Evaluación mediante la cual las calificaciones que obtienen los alumnos en diferentes producciones se suman para llegar a la nota final	Eval sumativa	Visión Clásica
Evaluación mediante la cual se recogen diferentes producciones de los alumnos en distintos momentos con el fin de observar los progresos en el aprendizaje	Eval continua	
La forma en que realizan la asignación de notas	Asignación nota	
Evaluación que trata de recoger las habilidades y destrezas que el alumno tiene o ha adquirido en el desempeño de una tarea	Eval competencias	Visión Alternativa
Las dinámicas dialógicas y evaluativas que el profesor establece con los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje	Evaluación compartida	
Las guías de puntuación utilizadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto	Rúbrica	
Participación del alumnado en la elección del sistema de evaluación que se utilizará	Sist eval consensuado	
La asistencia a clase es un requisito para poder acceder a la evaluación continua	Requisito asistencia a clase	

**CATEGORÍA: "INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar los instrumentos de evaluación que utilizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Agrupados en</b>	<b>Relacionados con</b>
Examen parcial	Ex parcial	Exámenes	Visión Clásica
Examen tipo test	Ex test		
Examen teórico	Ex teórico		
Examen práctico	Ex práctico		
Examen oral	Ex oral		
Trabajo guiado	Trab guiado	Actividades evaluadas	Visión Alternativa
Trabajo no guiado	Trab no guiado		
Trabajo individual	Trabajo individual		
Trabajo en grupo	Trabajo en grupo		
Memorias	Memorias		
Participación en clase	Participación en clase		
Exposiciones orales de trabajos	Exp orales		
Simulaciones	Simulación		
Observación directa	Observación directa		

**CATEGORÍA: "RAZONES ELECCION PROCEDIMIENTOS-DE EVALUACIÓN"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar las razones por las que utilizan su sistema de evaluación**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Razones referidas al dominio de la asignatura	Dominio asig	Claves personales
Razones referidas al número de alumnos	Nº alum	Claves contextuales
Razones referidas a causas institucionales	Factores institucionales	
Razones referidas a dejarse llevar por la tradición	Tradición	
Razones referidas al tipo de asignatura troncal, obligatoria, optativa	Tipo asig tr-ob-op	

**CATEGORÍA: "ASPECTOS EVALUADOS"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar lo que quieren medir a través del sistema de evaluación que utilizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Memoria de conocimientos	Memoria	Teoría Directa
Comprensión de conocimientos y procedimientos	Comprensión	Teoría Interpretativa
Aplicación de conocimientos teóricos	Aplicación conocim teóricos	
Competencias genéricas (expresión oral y/o escrita, resolución de problemas abiertos...)	Competencias	
Actitudes	Actitudes	Teoría Constructivista

**CATEGORÍA: "CRITERIOS"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar los criterios de evaluación que emplean**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Los criterios de evaluación son los porcentajes asignados a la nota	= Peso nota	Características
Los criterios de evaluación son muy generales e inespecíficos	Inespecíficos	
Los criterios de corrección no son explícitos	No explícitos	
Los criterios de corrección si son explícitos	Explícitos	
Los criterios de evaluación son explicados a los alumnos a lo largo de la asignatura a través de las actividades que realizan	Actividades	Comunicación
Los criterios de evaluación están expuestos en el programa de la asignatura	Programa	
Las razones de la utilización de criterios se refieren a la búsqueda de objetividad	Búsqueda de objetividad	Utilización
Las razones de la utilización de criterios se refieren a querer ser justos	Búsqueda de justicia	
Las razones de utilización de criterios se refieren a que sirven de guía en la corrección	Guía de corrección	

**CATEGORÍA: "FEEDBACK"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar las informaciones que dan a sus alumnos sobre su proceso de aprendizaje**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Las informaciones que dan a los alumnos sobre su aprendizaje a través de las notas que obtienen	Informativo	Función Acreditativa
Informaciones, comentarios, pautas, etc. que se dan al alumno para mejorar su aprendizaje o los procesos que utiliza para aprender.	Formativo	Función Formativa

**CATEGORÍA: "LIMITACIONES DE SU SISTEMA DE EVALUACIÓN"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar las limitaciones del sistema de evaluación que utilizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Problemas por compartir asignaturas entre diferentes profesores	Compartir eval	Claves contextuales
Las diferencias que existen entre la evaluación ordinaria y extraordinaria	Sist eval junio-sep	
Dificultades para poder llevar a cabo una evaluación continua	Uso eval continua	
Dificultades para evaluar los trabajos respecto a si lo ha realizado el alumno	Trabajo personal	Problemas en evaluación
Dificultades para evaluar el trabajo personal cuando se trabaja en grupo	Trabajos en grupo	
Limitaciones que tiene la evaluación a través de exámenes	Pruebas escritas	
Dificultades para evaluar las exposiciones orales	Exposiciones orales	
Las resistencias que tienen los alumnos ante los nuevos sistemas de evaluación	Cambio alumnos	Resistencias
Las resistencias que tienen los profesores ante los nuevos sistemas de evaluación	Cambio profesores	

**CATEGORÍA: "RAZONES DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS: ÉXITO"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar los buenos resultados de sus alumnos**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Razones del éxito debidas a la capacidad del alumno	Capacidad	Visión clásica
Razones del éxito debidas al estudio	Estudiar	
Razones del éxito debidas a saber estudiar	Saber estudiar	
Razones del éxito debidas al alto interés del alumno	Interés	
Razones del éxito debidas al abundante trabajo del alumno	Trabajo abundante	Visión Alternativa
Razones del éxito debidas a la asistencia a clase de forma habitual	Interacción alum-prof en clase	
Razones del éxito debidas a trabajar la asignatura de forma continua	Trabajo continuado	
Razones del éxito debidas al uso de tutorías	Tutorías	

**CATEGORÍA: "RAZONES DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS: FRACASO"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar los malos resultados de sus alumnos**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Razones del fracaso debidas al bajo nivel del alumno	Bajo nivel	Visión clásica
Razones del fracaso debidas al bajo interés del alumno	Interés bajo	
Razones del fracaso debidas al escaso trabajo del alumno	Trabajo escaso	
Razones del fracaso debidas a factores institucionales (horarios, exigencias...)	Institucionales	Claves contextuales
Razones del fracaso debidas al sistema de evaluación empleado	Sist eval	

**CATEGORÍA: "CAMBIOS EN LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN"**

**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar los cambios que han realizado en los sistemas de evaluación que han empleado**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Medir más elementos	Más elementos	Cambios
Utilizar más instrumentos	Más instrumentos	
Los alumnos asisten más a clase con el nuevo procedimiento de evaluación	Asistencia a clase	Aspectos positivos
La relación con los alumnos mejora con el nuevo procedimiento	Relación con los alum	
Los cambios se deben al ajuste con las capacidades de los alumnos	Ajuste capacidades del alum	Razones de los cambios
Los cambios se deben a las modificaciones del procedimiento de enseñanza	Cambios en la enseñanza	
Los cambios en los procedimientos de evaluación se deben a factores contextuales	Contexto	
Los cambios en los procedimientos de evaluación se deben a su experiencia	Experiencia	
Los cambios en los procedimientos de evaluación debidos a la formación recibida	Formación recibida	
Razones para no cambiar los procedimientos de evaluación	Raz no cambio eval	Razones por las que no se cambian

**Objetivo 4**

**Conocer el grado de satisfacción que tienen con el procedimiento de evaluación que aplican, cómo se sienten en este momento de nuevas demandas (EEES), los cambios que desearían hacer (si existen) y las condiciones que se tendrían que producir para ello.**

**CATEGORÍA: "SENTIMIENTOS ASOCIADOS A SU DOCENCIA"  
Expresiones verbales que los docentes utilizan para describir cómo se sienten respecto del sistema de enseñanza y aprendizaje que realizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Sentimientos que provoca la enseñanza	Sent enseñanza	Sentimientos enseñanza
Sentimientos que provoca el aprendizaje de sus alumnos	Sent aprendizaje	Sentimientos aprendizaje

**CATEGORÍA: "SENTIMIENTOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN"**  
**Expresiones verbales que los docentes utilizan para explicar cómo se sienten respecto de la evaluación que realizan**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Responsabilidad alta	Sent eval responsabilidad alta	Responsabilidad
Responsabilidad normal	Sent eval responsabilidad normal	
Inseguridad	Inseguridad	Negativos
Falta de discriminación	Falta discriminación	
Sufrimiento	Sufrimiento	
Miedo	Miedo	
Injusticia	Injusticia	
Falta de objetividad	Subjetividad	
Insatisfacción	Insatisfacción	
Satisfacción	Satisfacción	Positivos
Seguridad	Seguridad	
Justicia	Justicia	
Objetividad	Objetividad	
Sentimientos que provocan los resultados de los alumnos	Resultados alum	Sentimientos resultados alumnos
Sentimientos que provocan el procedimiento de evaluación que utiliza	Sist Eval	Sentimientos procedimiento evaluación

**CATEGORÍA: "OPINIONES SOBRE EL EEES"**  
**Expresiones verbales que los docentes emplean sobre el EEES**

<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Falta de confianza en la realización de cambios	Desconfianza en el cambio	En contra
Falta de apoyo institucional	Falta apoyo	
Implica mayor trabajo para los alumnos	Mayor trab alum	
Implica mayor trabajo para los profesores	Mayor trab prof	
Visión negativa de la jerga que se utiliza	Jerga empleada	
Implica una reflexión sobre la actividad docente	Reflexión actividad docente	A favor
Cambios mayor aprendizaje	Mayor aprendizaje	
Implica una evaluación de mayor calidad	Mejor evaluación	

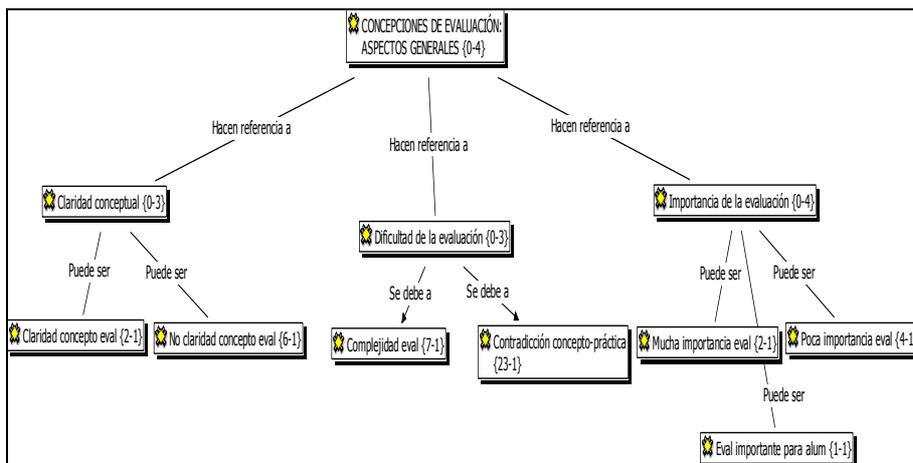
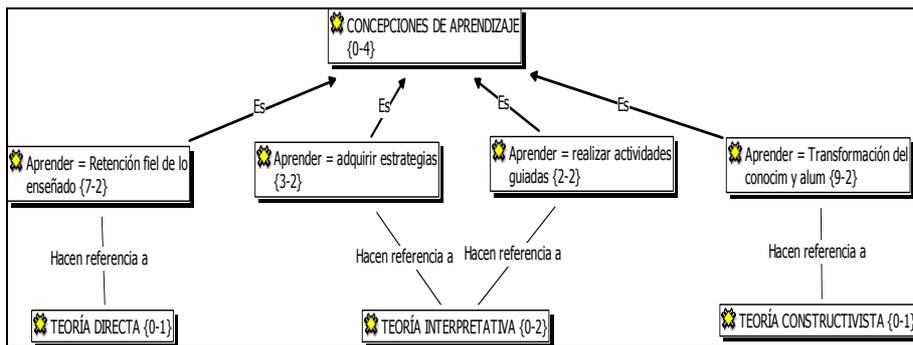
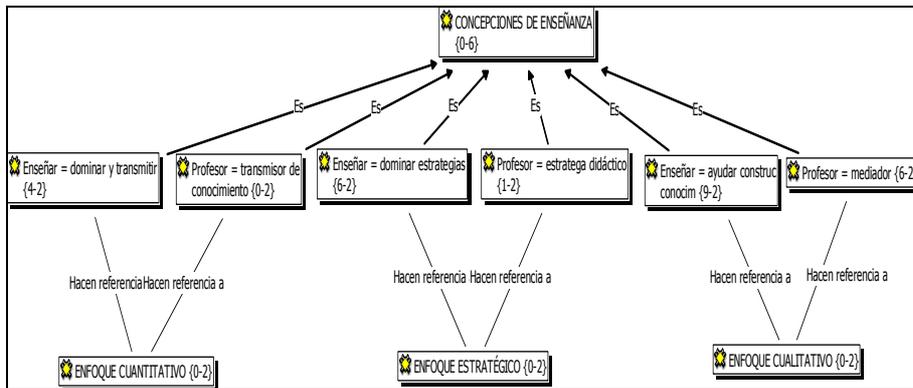
**CATEGORÍA: "FORMACIÓN"**  
**Expresiones verbales que los docentes emplean sobre la formación que reciben sobre evaluación**

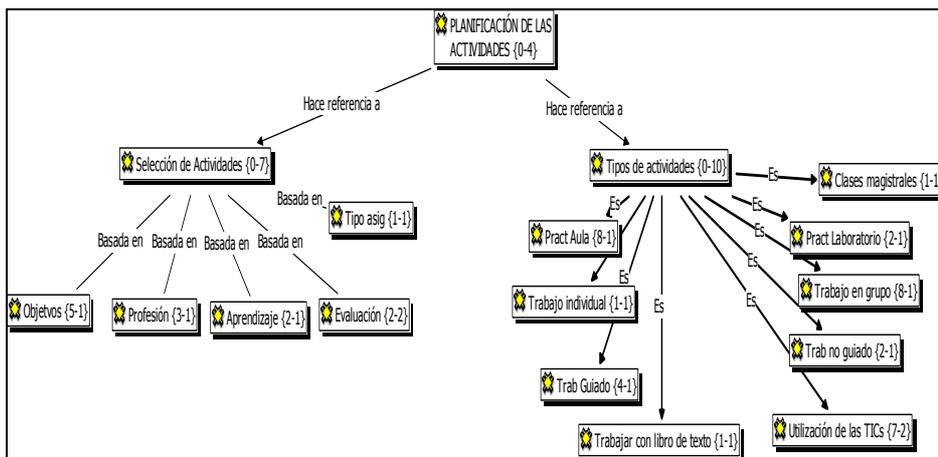
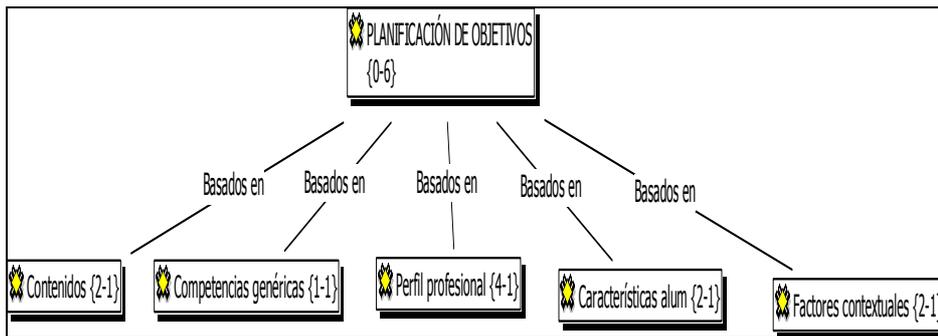
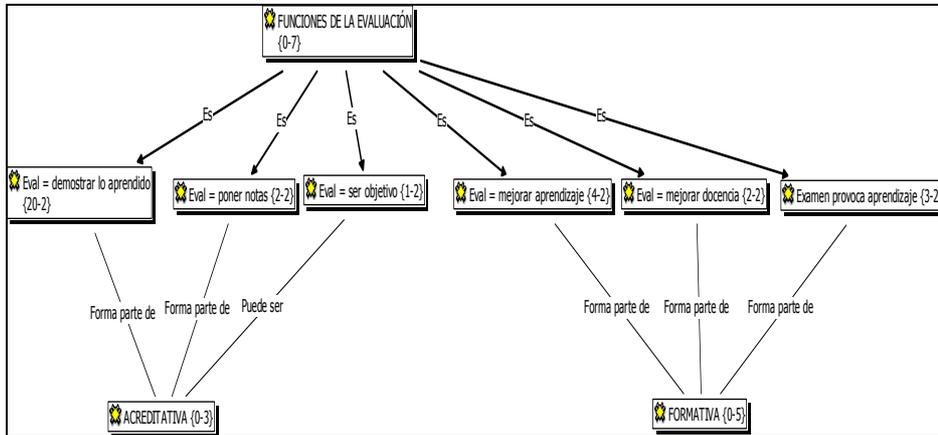
<b>Expresiones que hacen referencia a</b>	<b>Códigos</b>	<b>Relacionados con</b>
Cursos específicos	Cursos específicos	Cursos recibidos
Seminarios	Seminarios	
Experiencias, buenas prácticas	Buenas prácticas	
Contradicciones que se dan entre las metodologías que se realizan en la formación que reciben los profesores y los planteamientos del EEES	Contradicción formación-EEES	
Formación personal	Autoformación	Autoformación

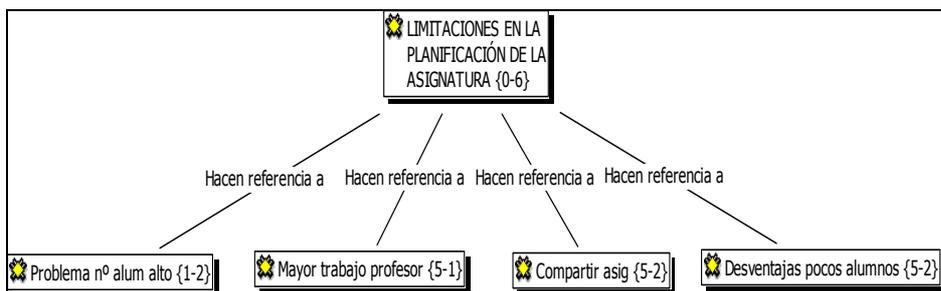
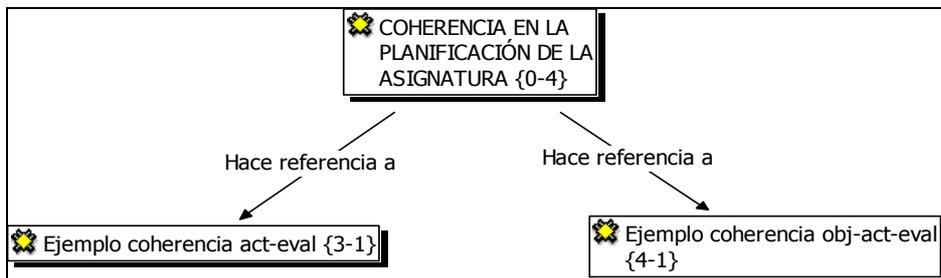
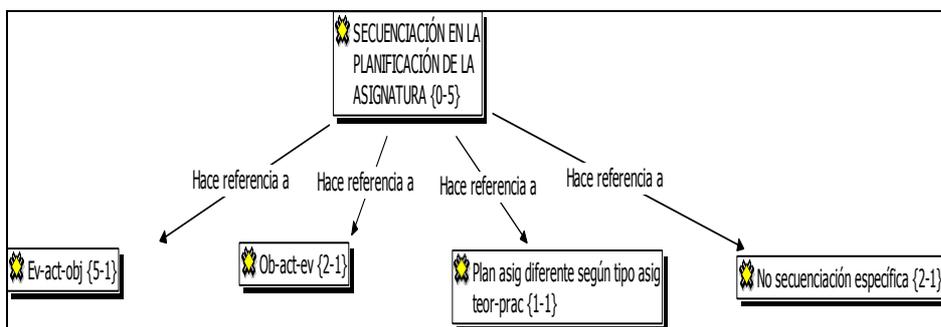
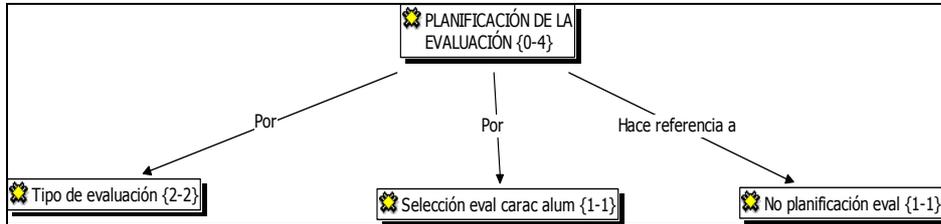
**ANEXO III**  
**MAPAS MENTALES GENERALES**

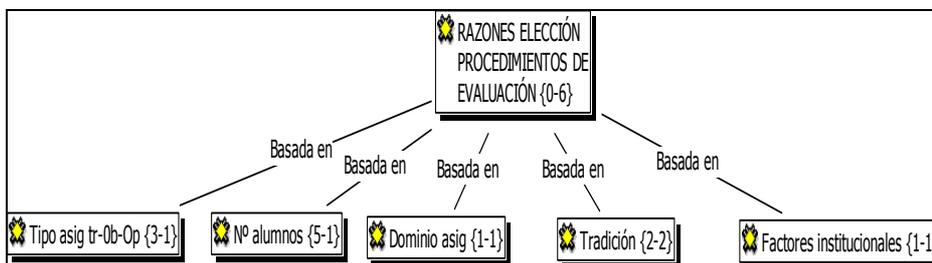
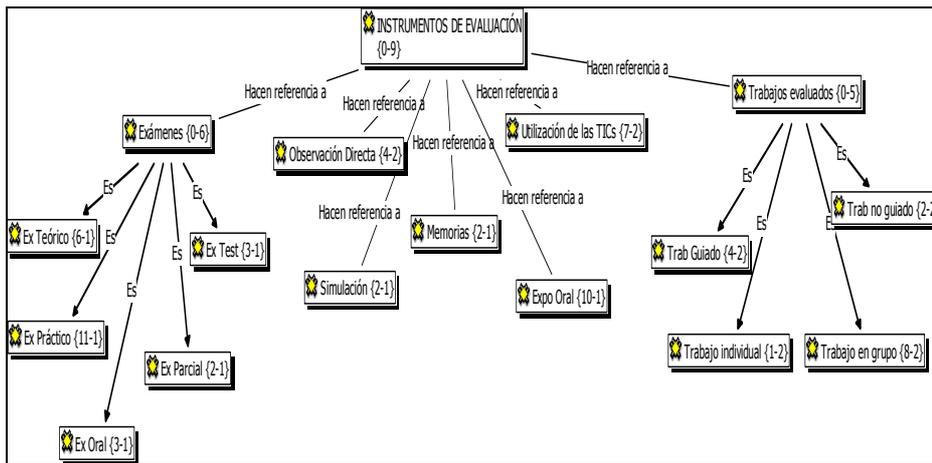
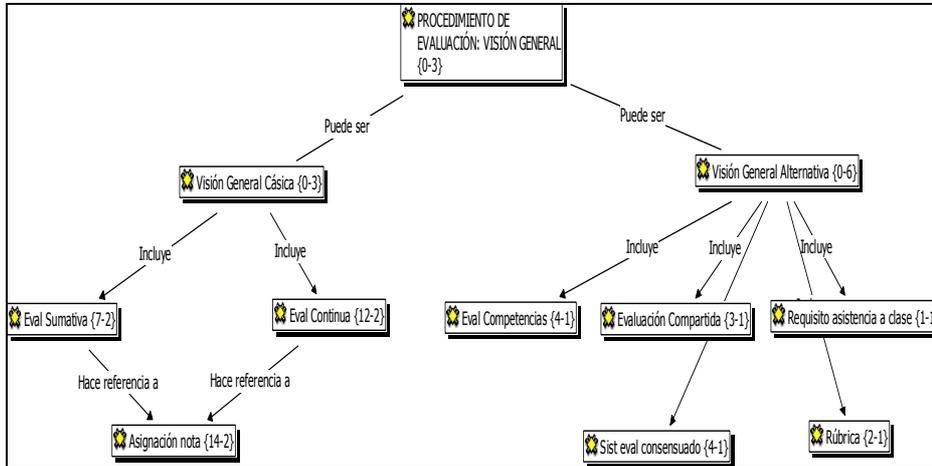


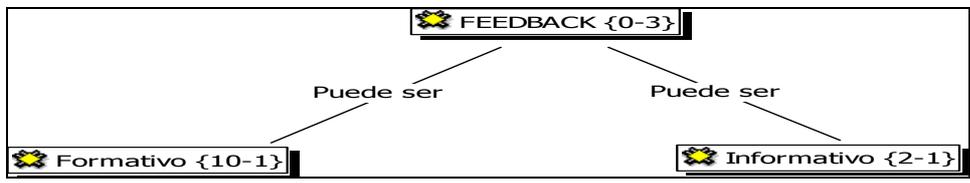
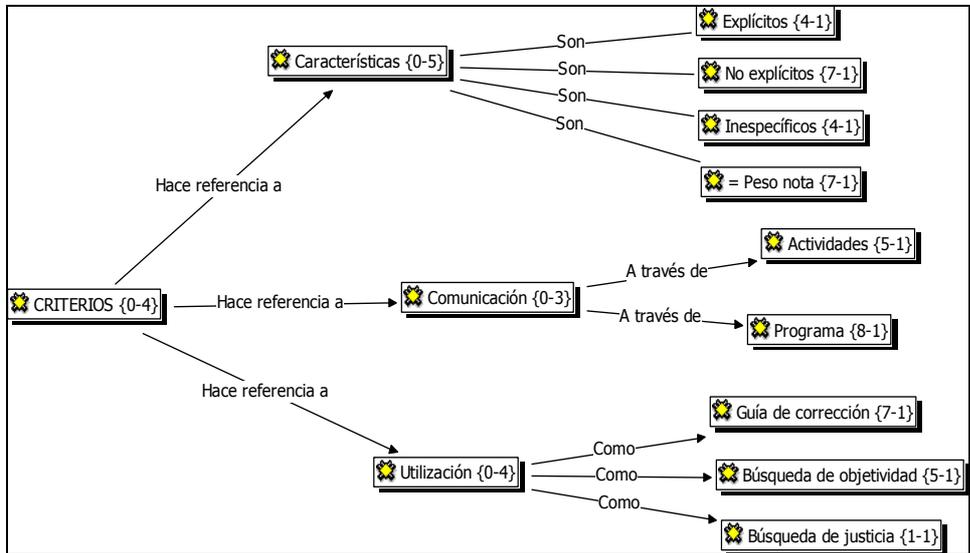
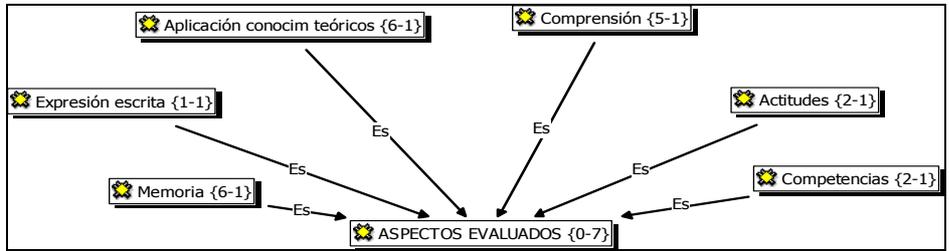
**ANEXO 2: MAPAS MENTALES GENERALES**

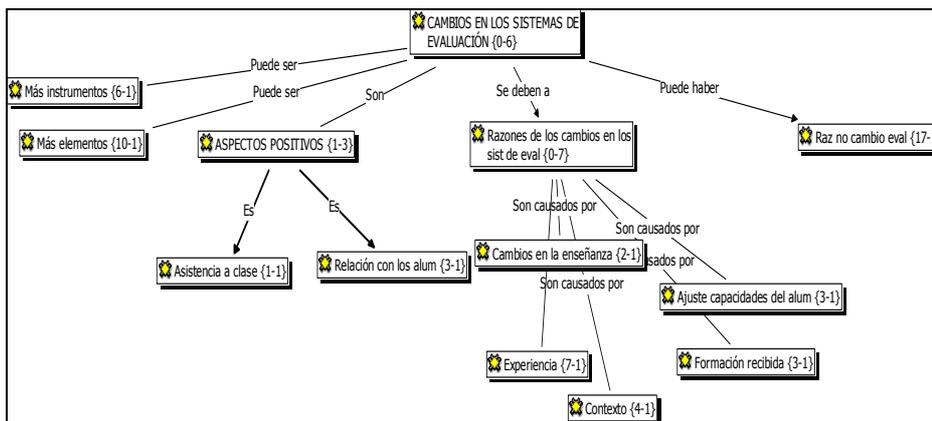
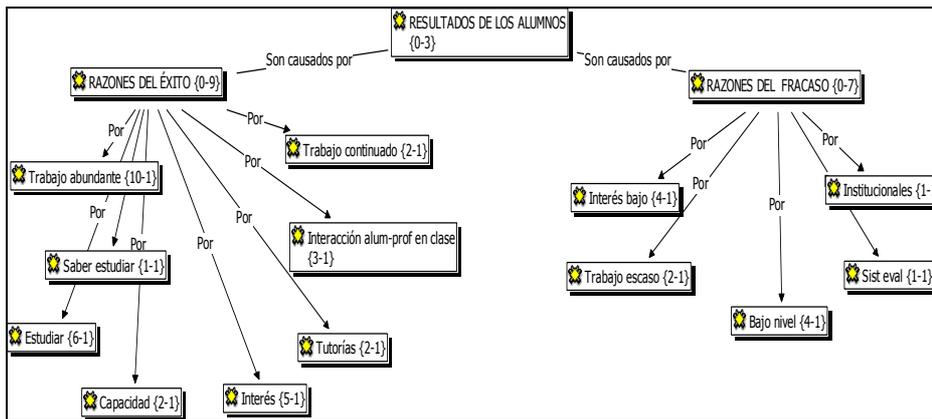
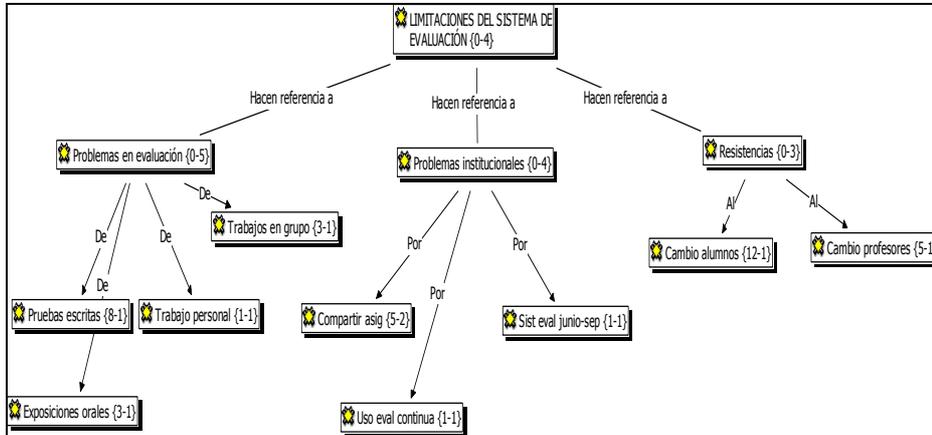


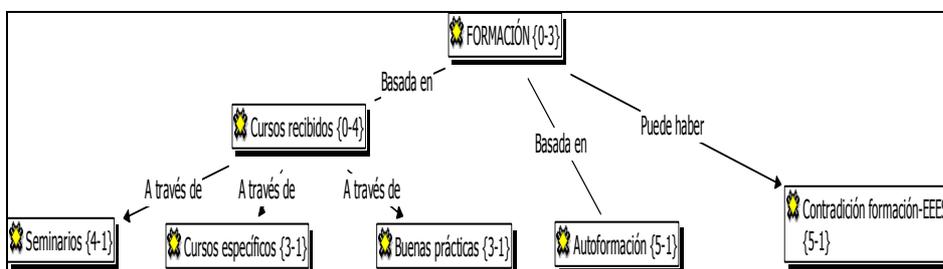
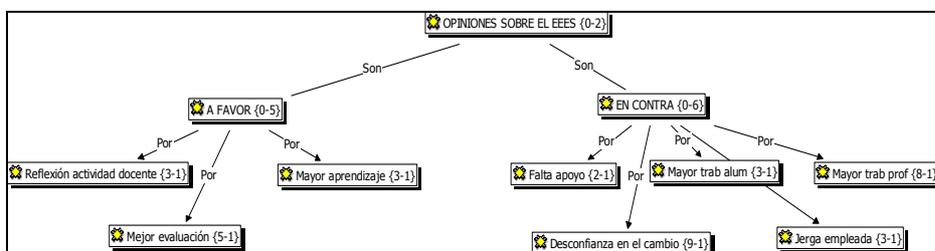
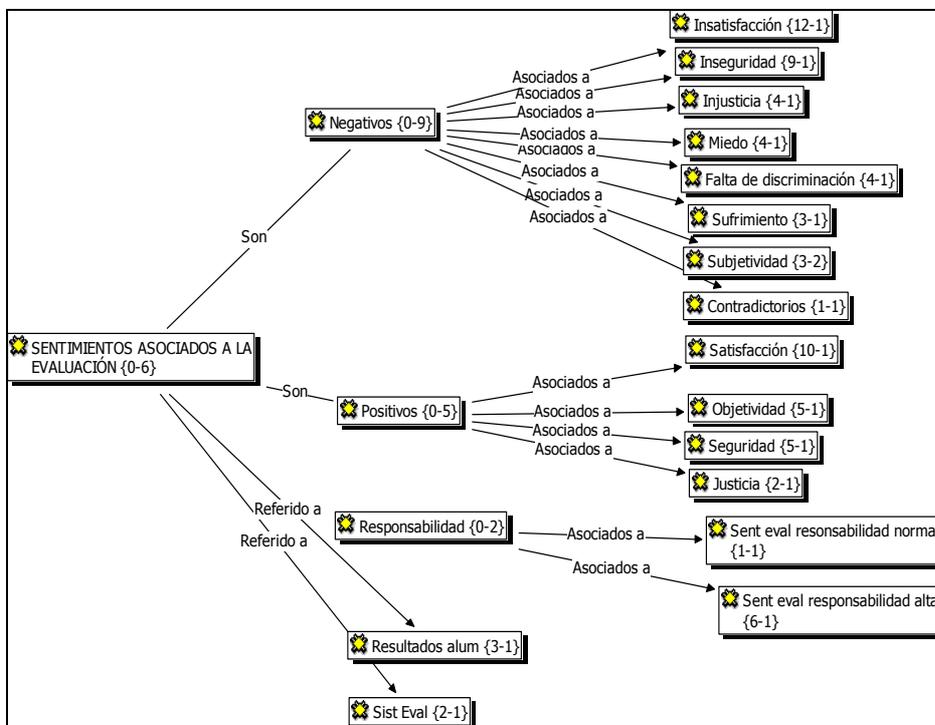












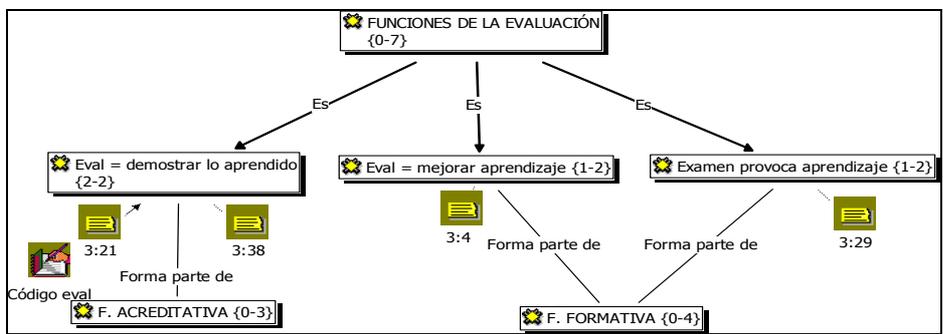
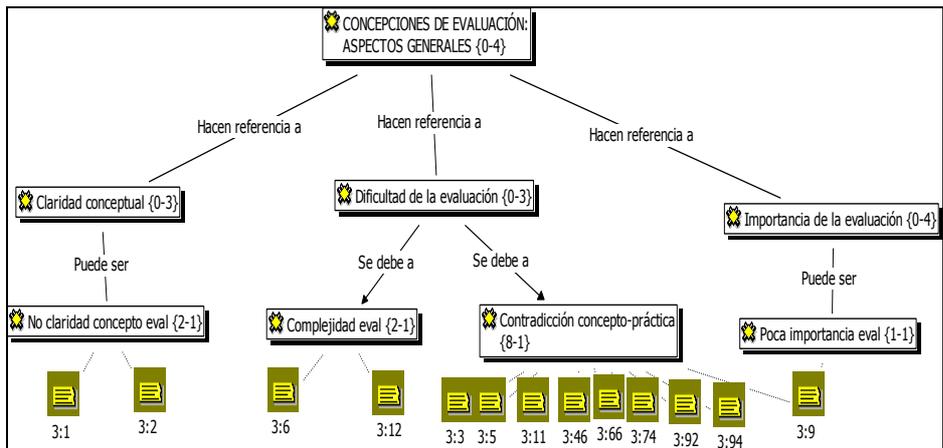
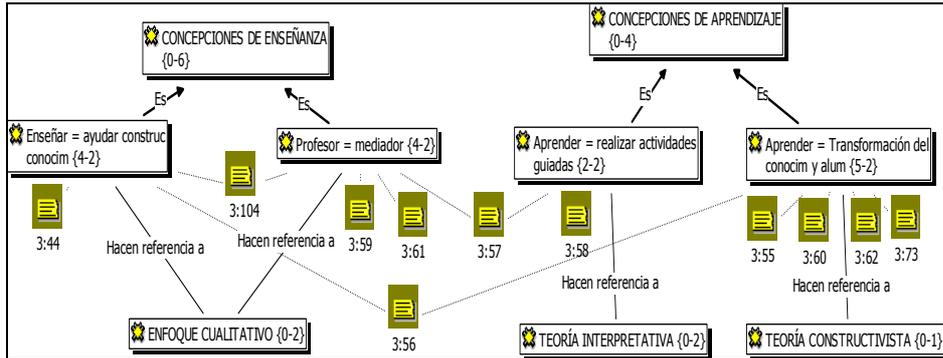


**ANEXO IV**  
**MAPAS MENTALES INDIVIDUALES**

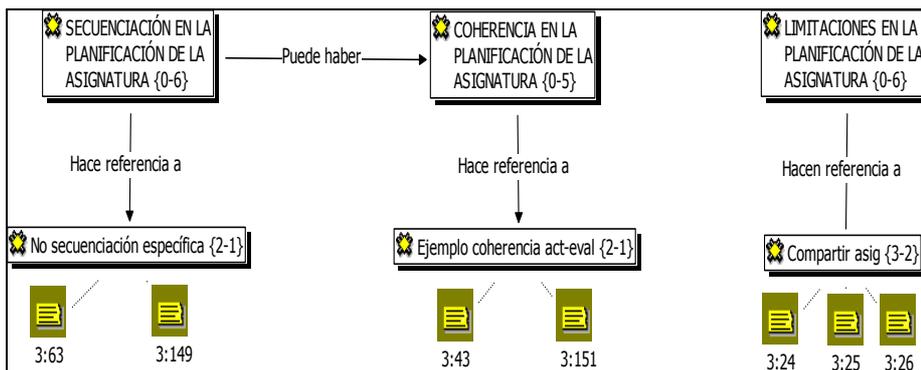
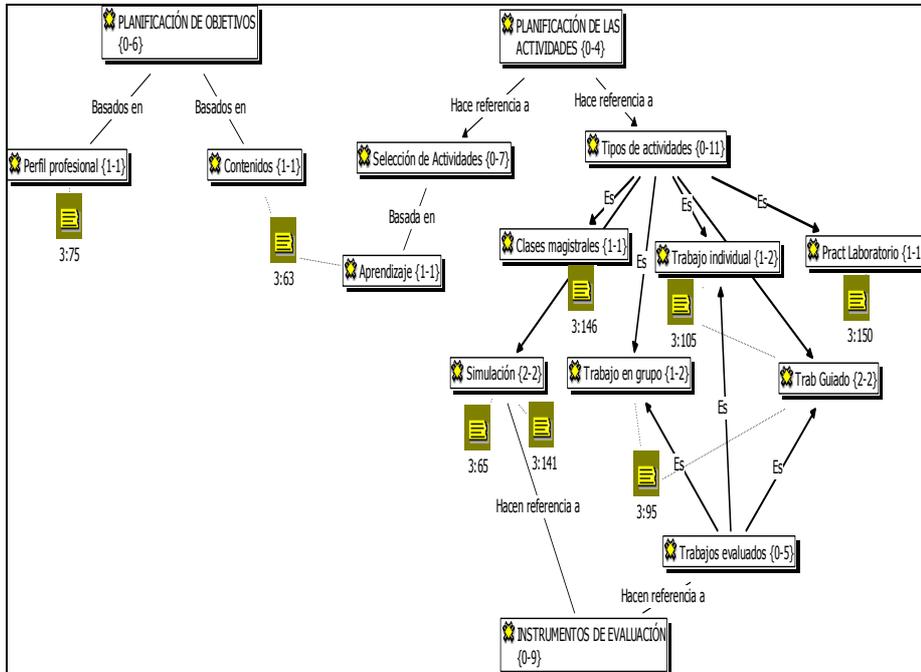


## CASO A

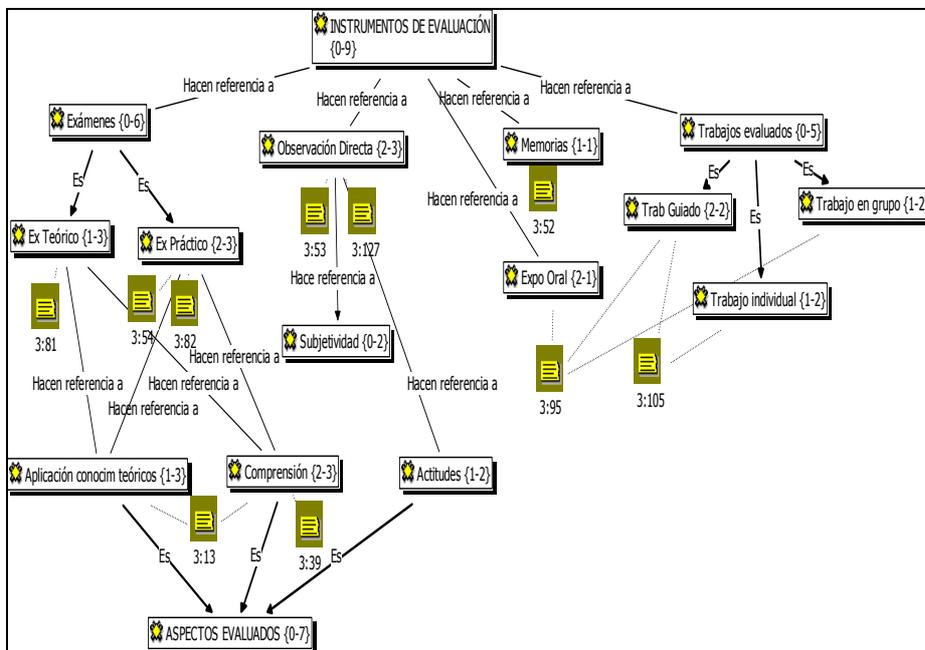
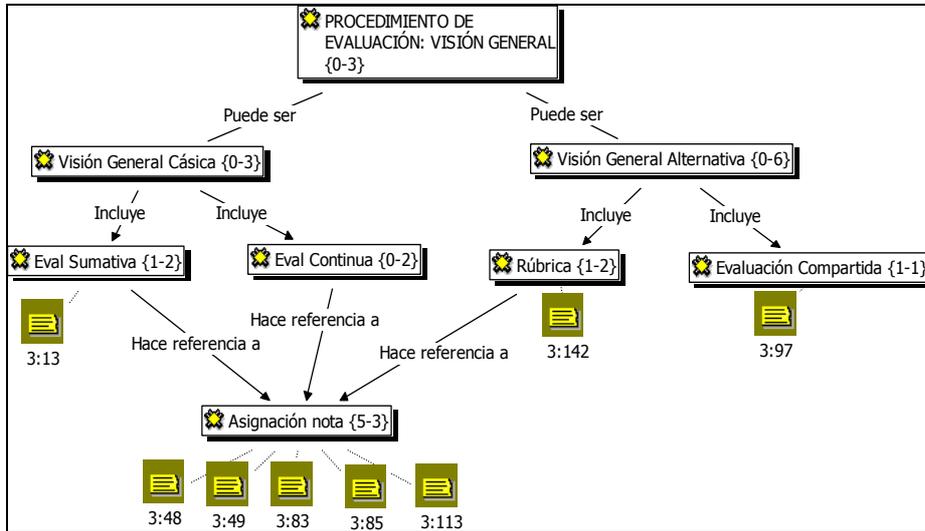
### Objetivo 1

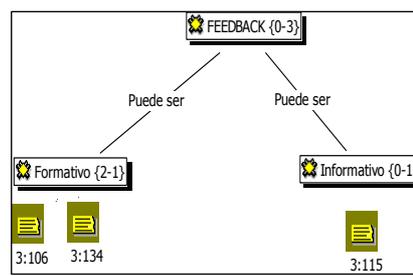
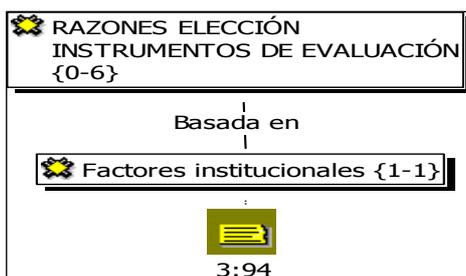
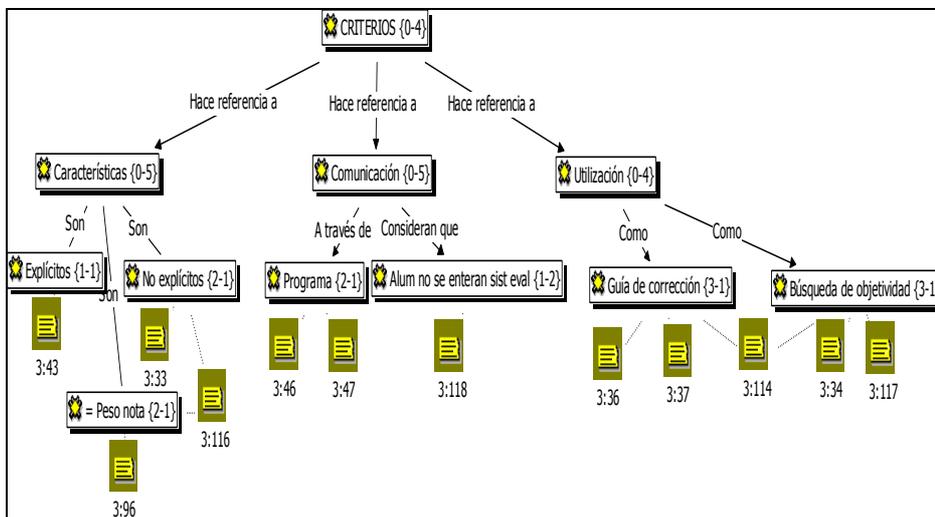
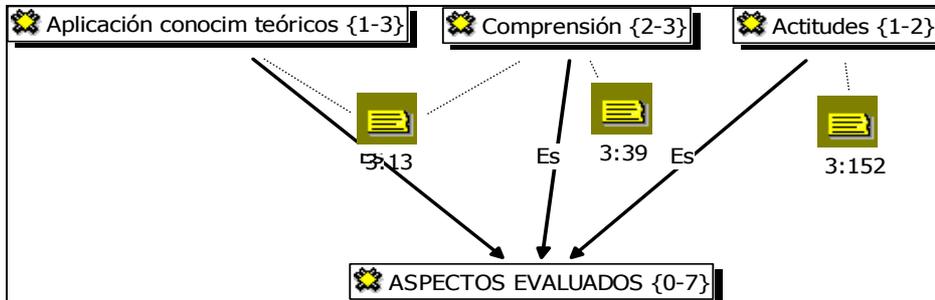


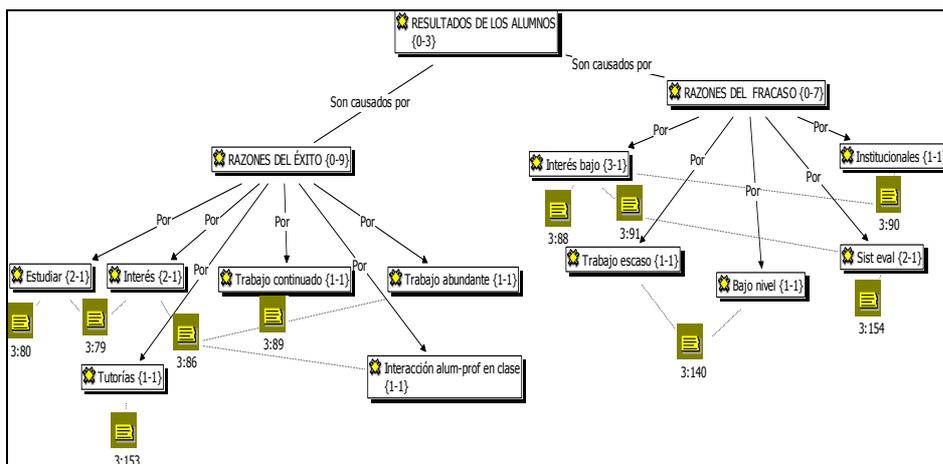
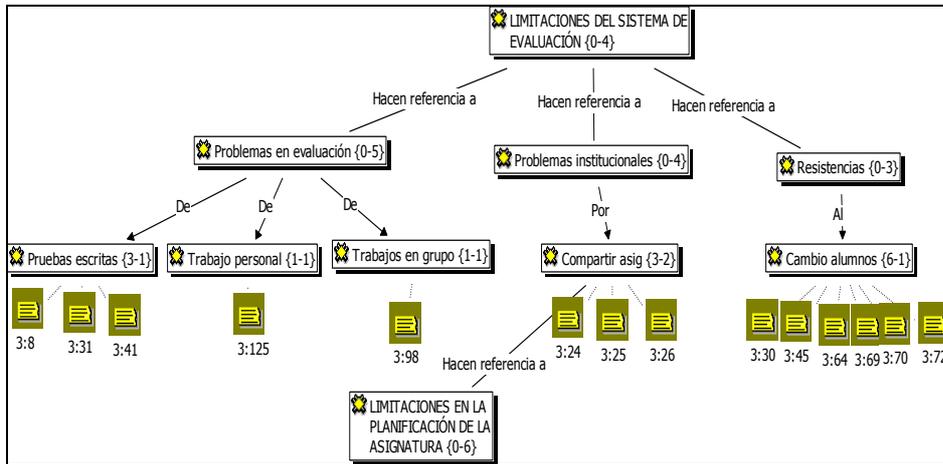
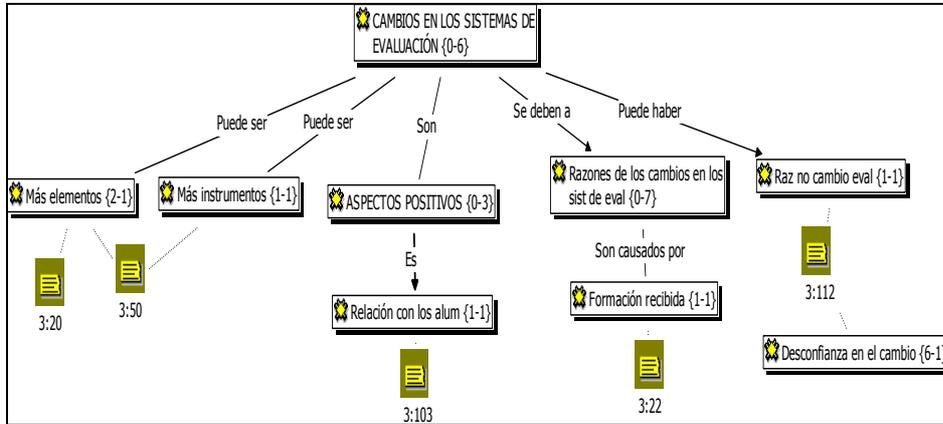
## Objetivo 2



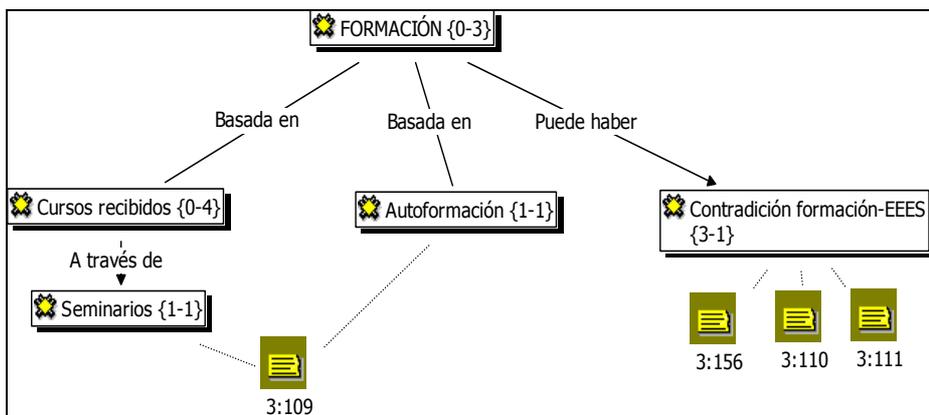
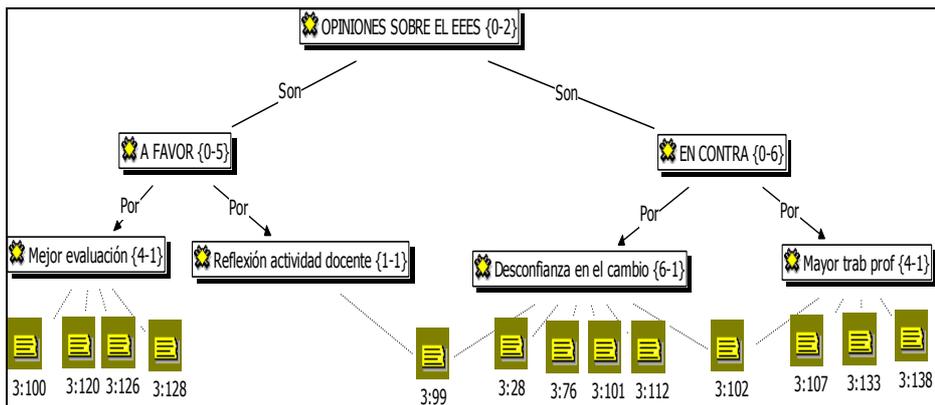
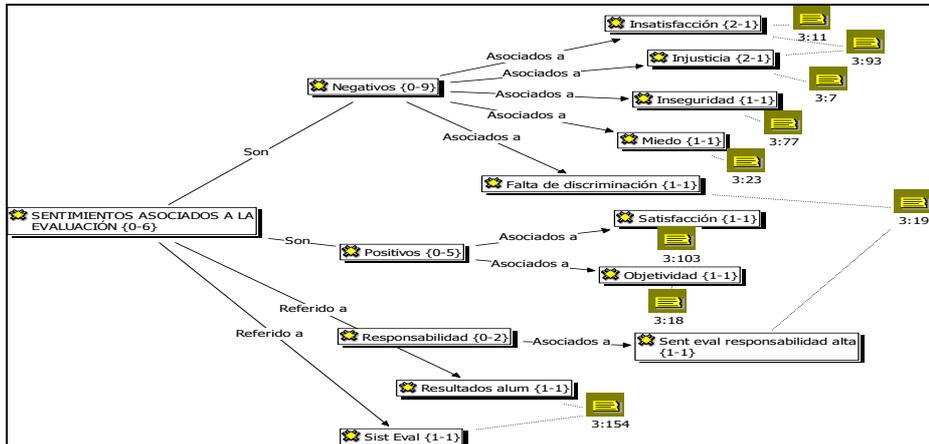
### Objetivo 3





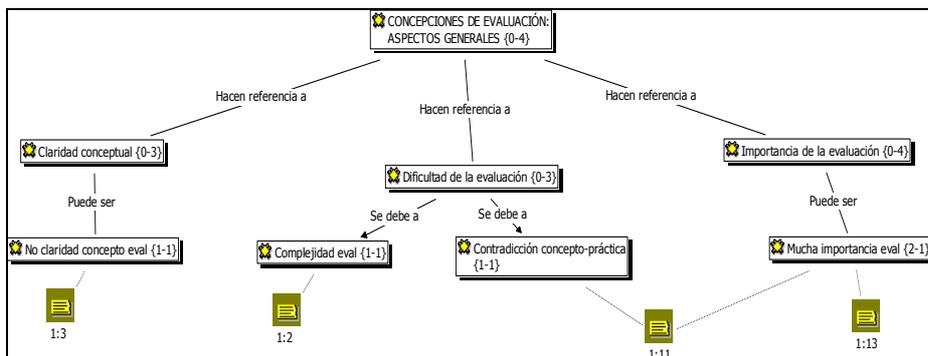
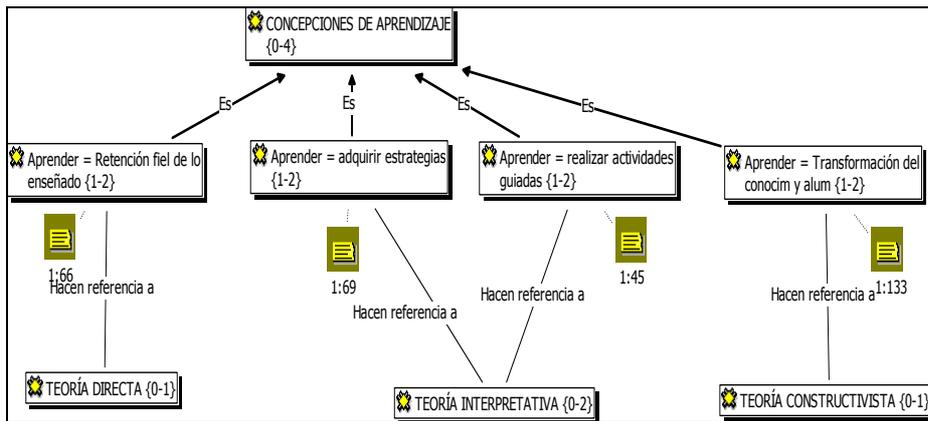
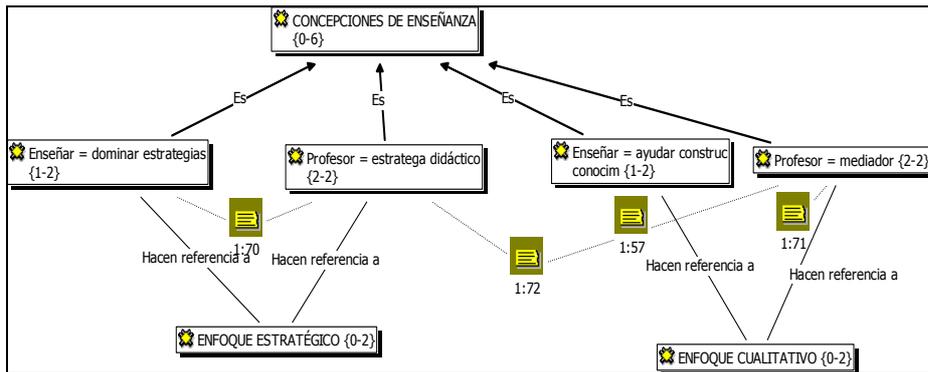


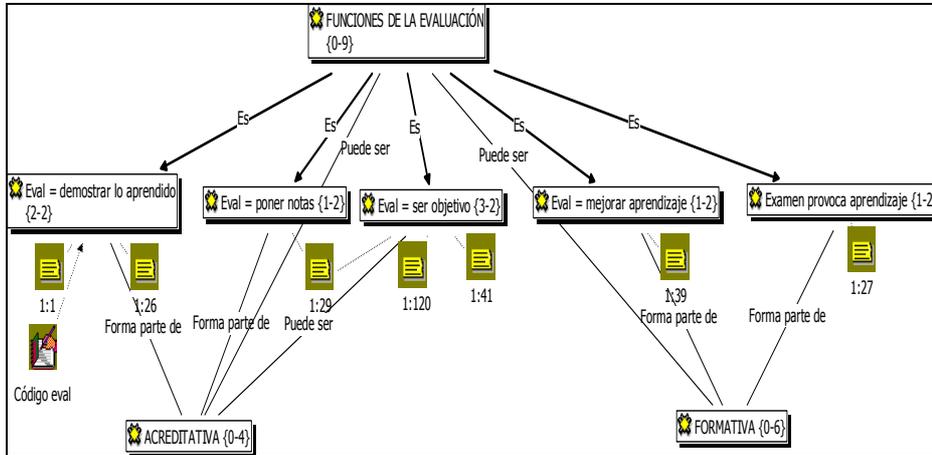
### Objetivo 4



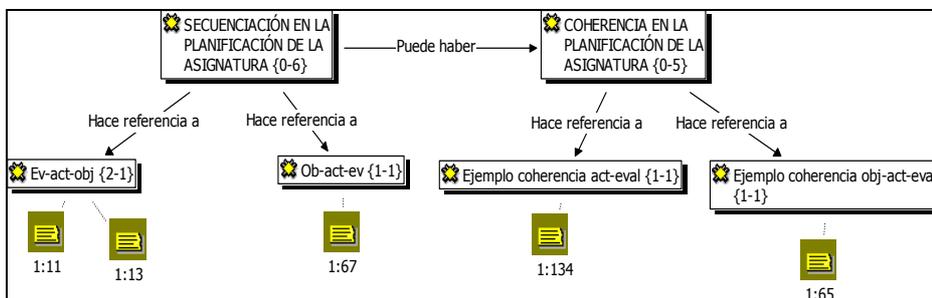
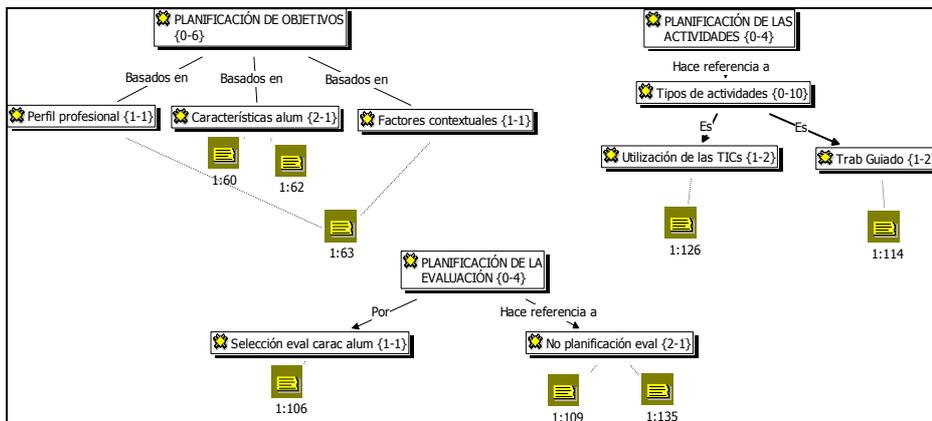
## CASO B

### Objetivo 1



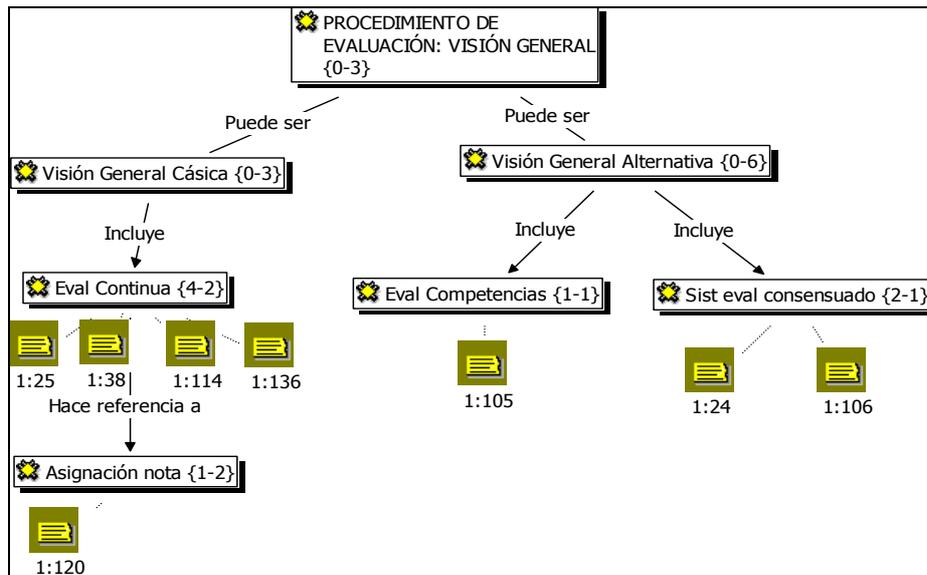


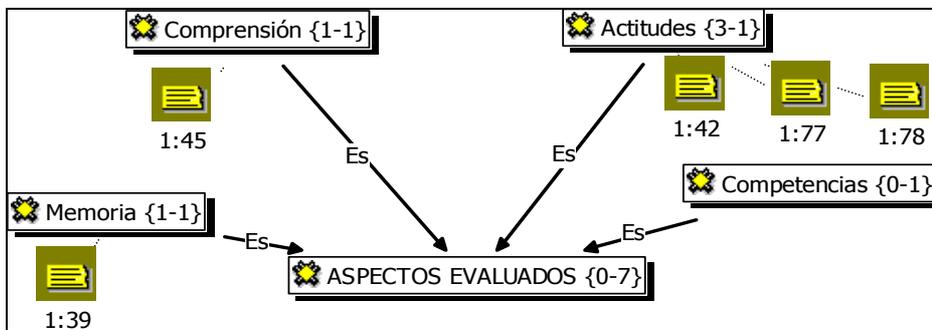
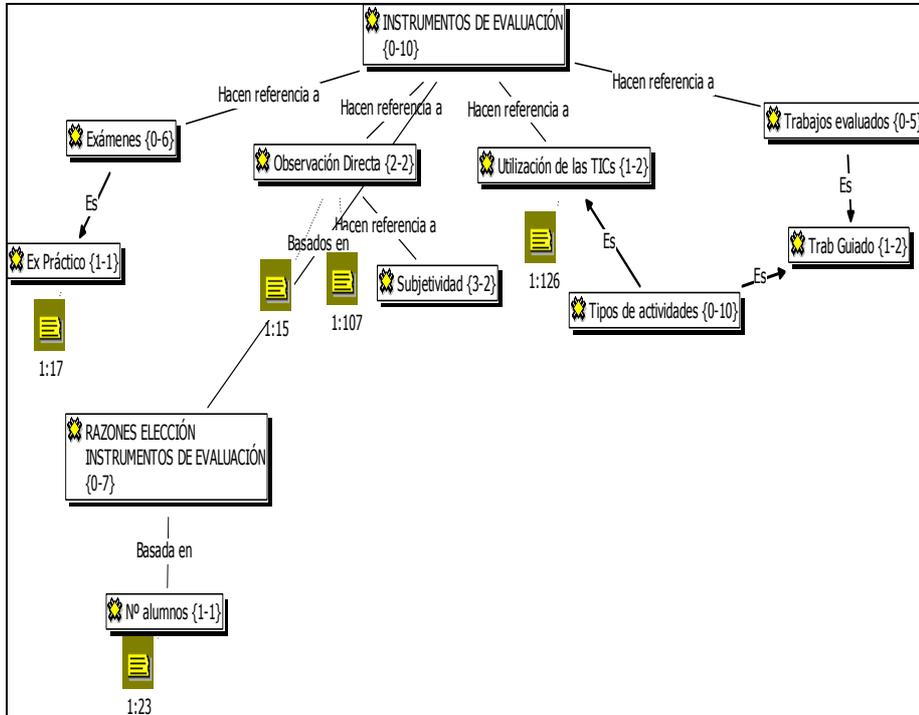
## Objetivo 2

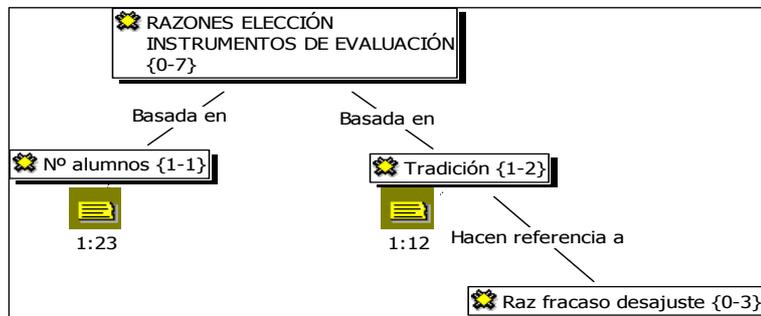
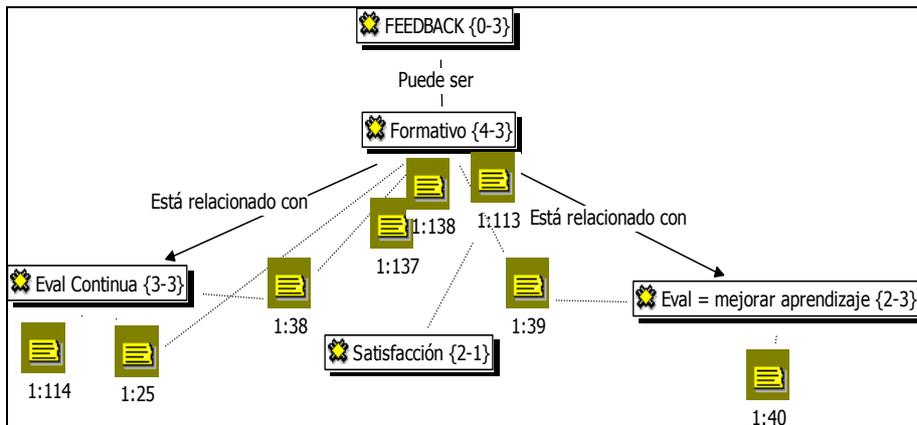


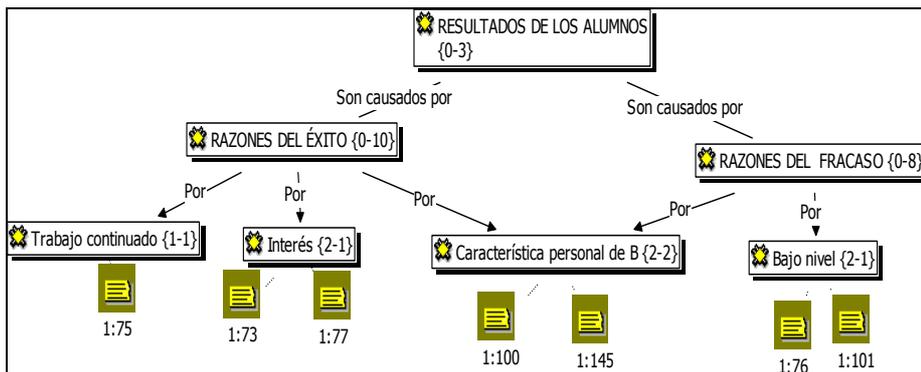
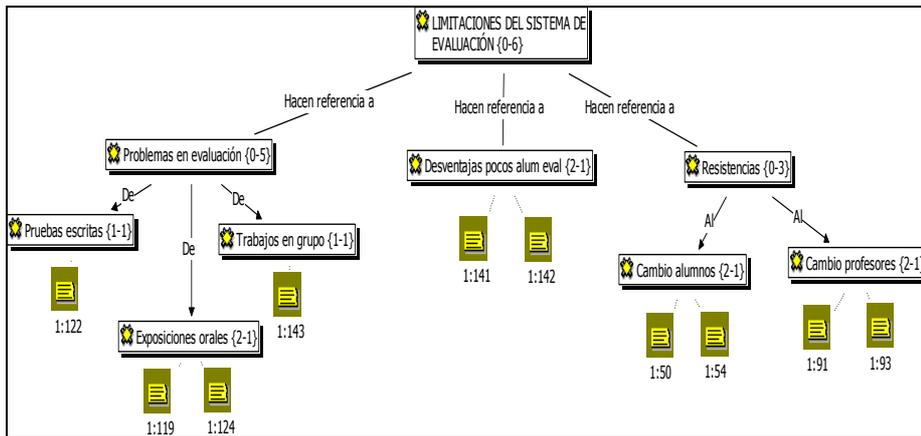
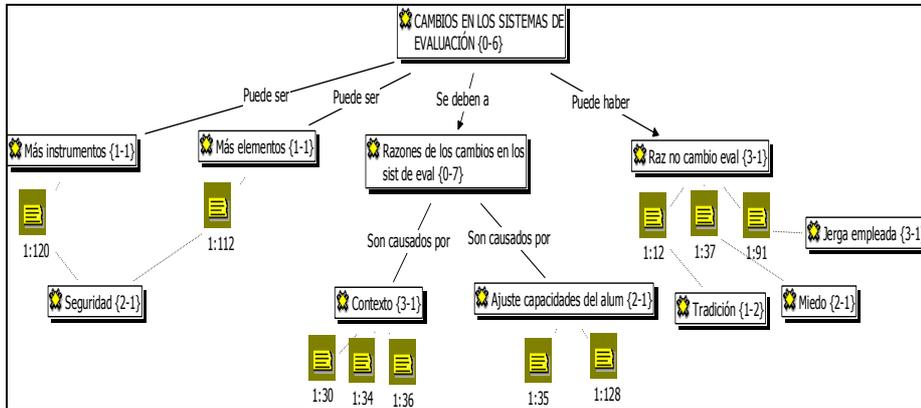


### Objetivo 3





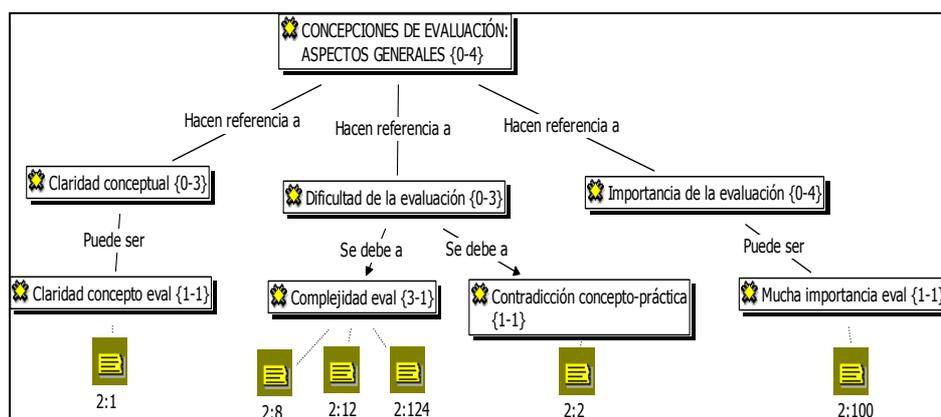
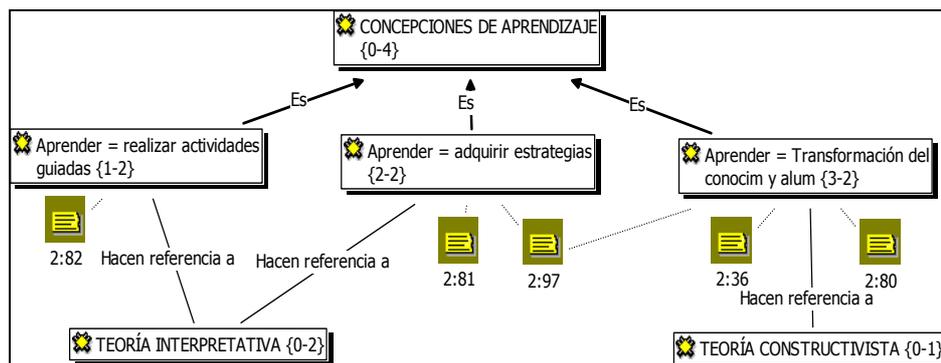
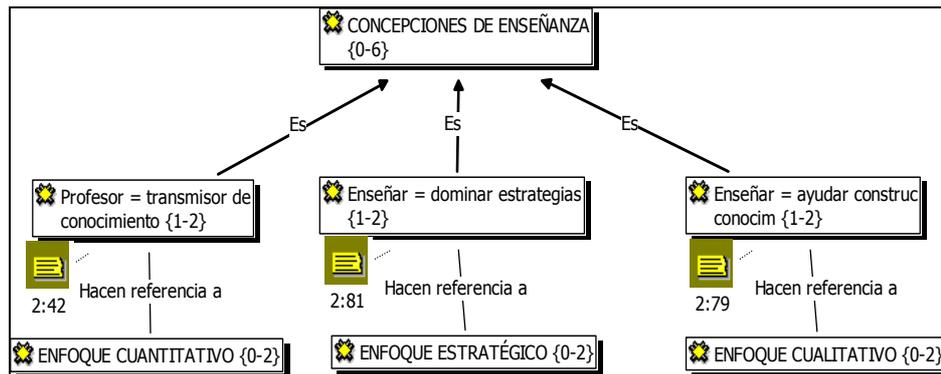


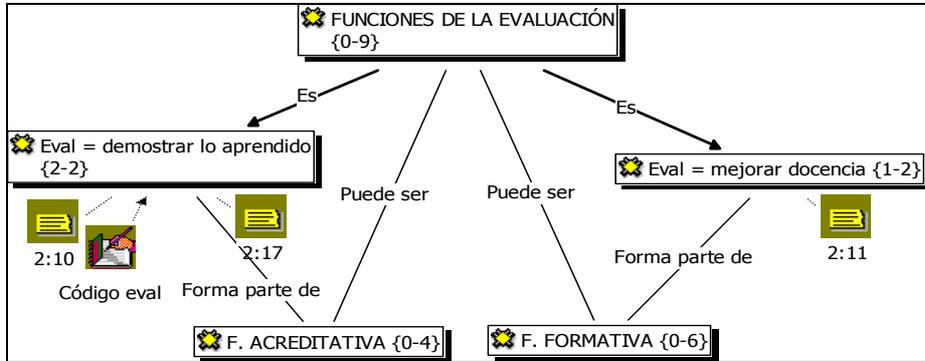




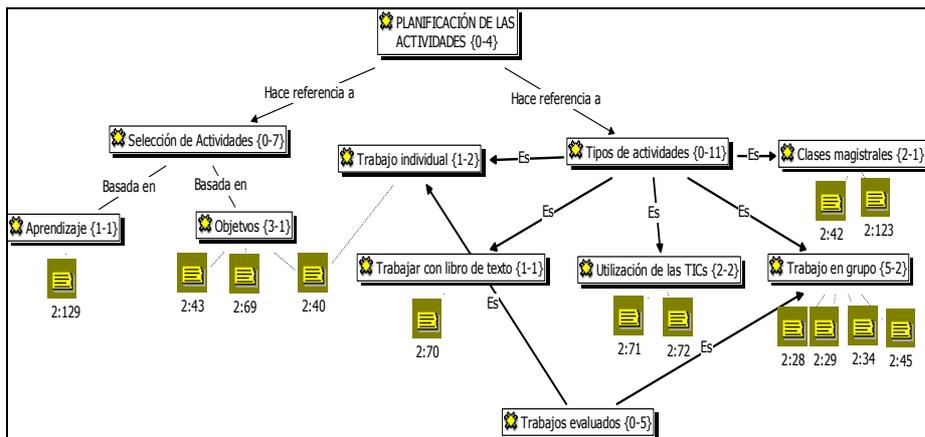
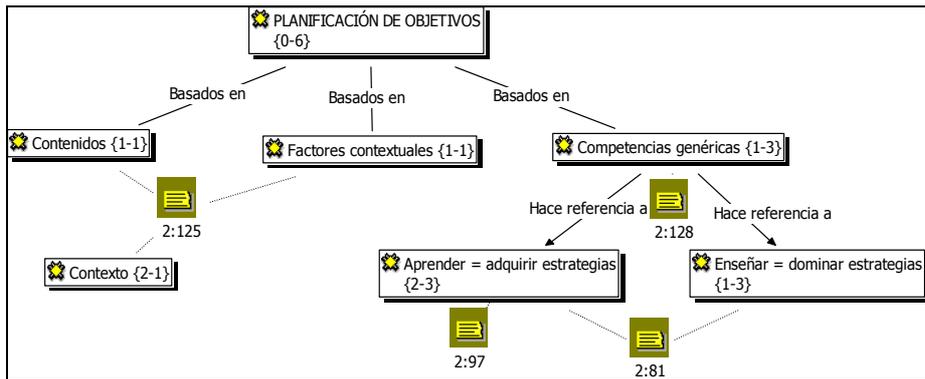
## CASO C

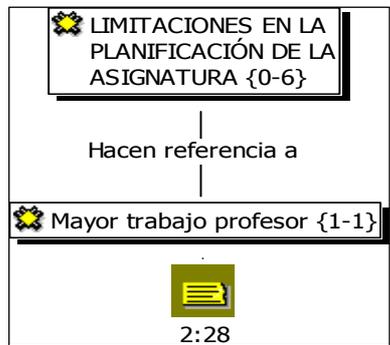
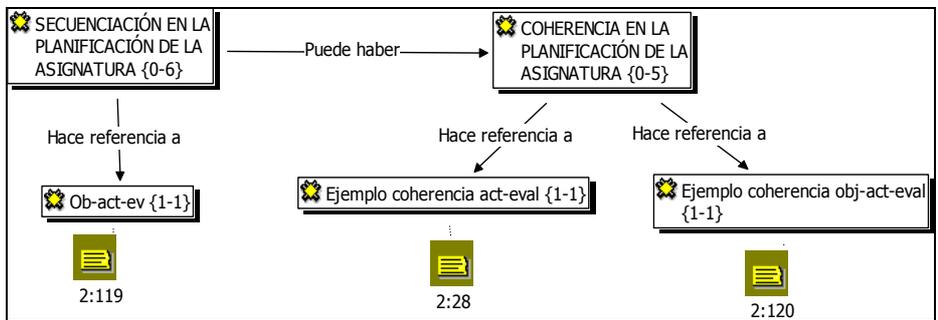
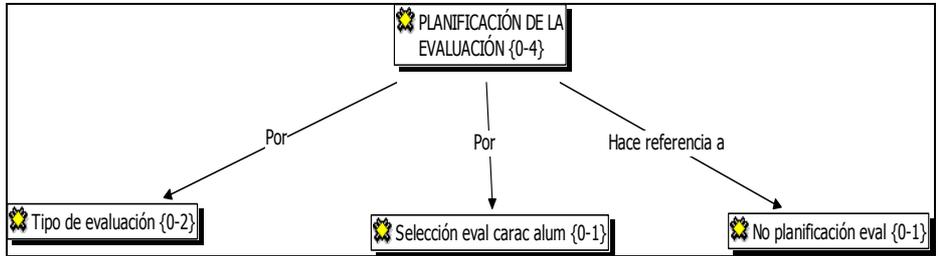
### Objetivo 1



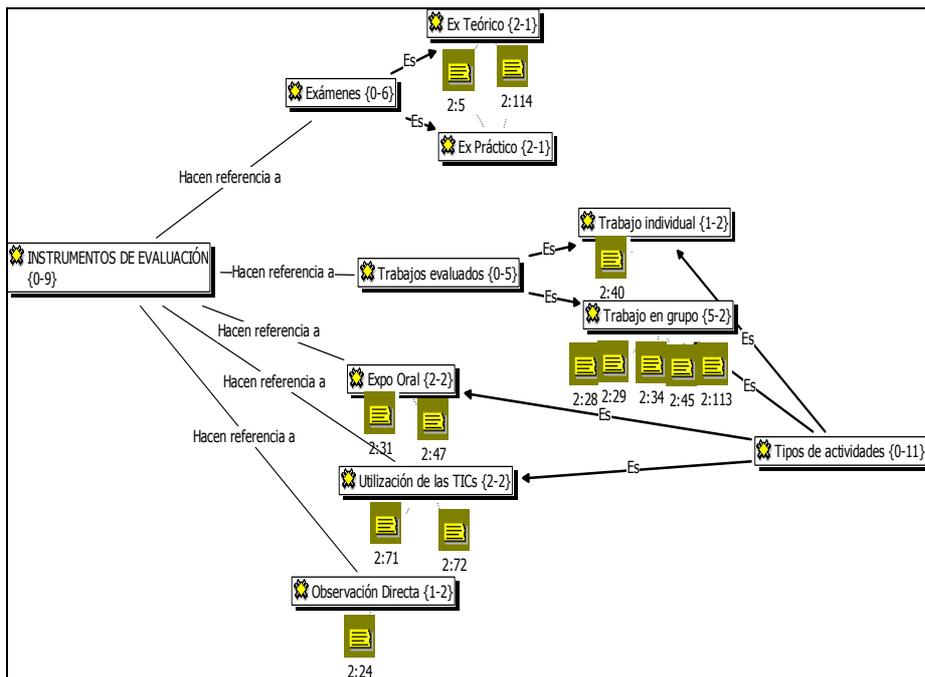
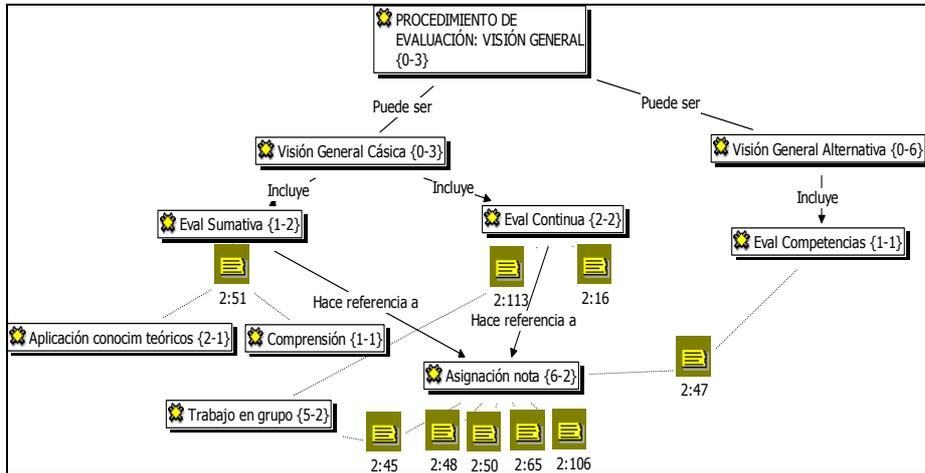


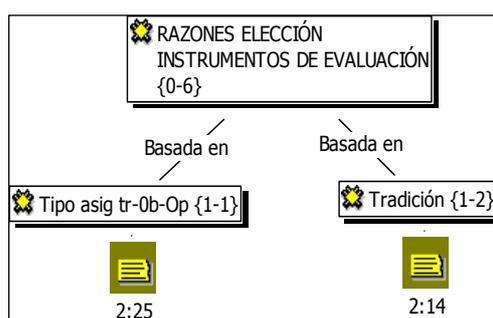
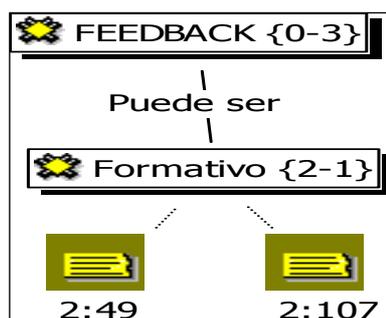
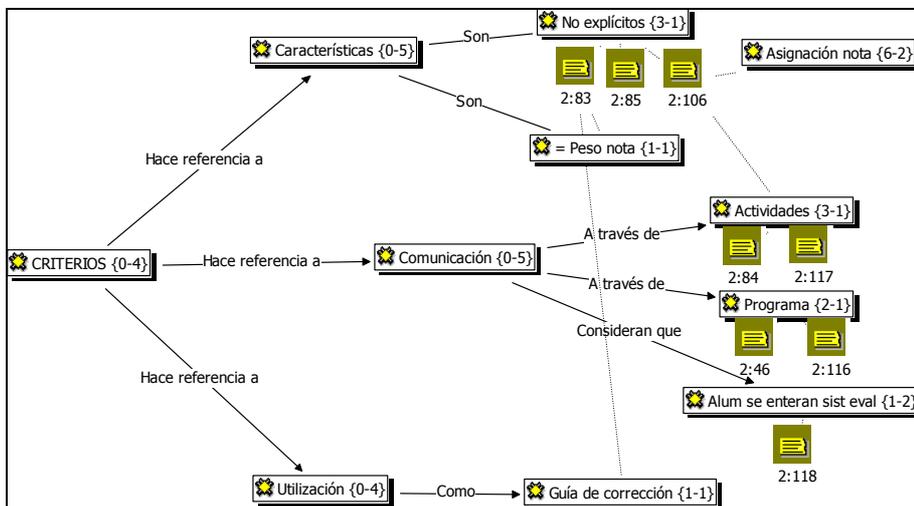
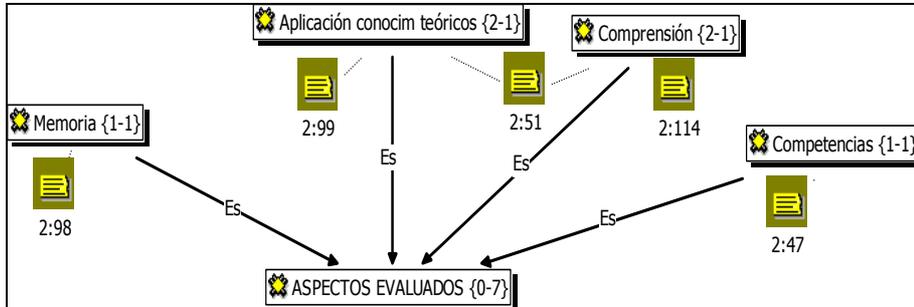
## Objetivo 2

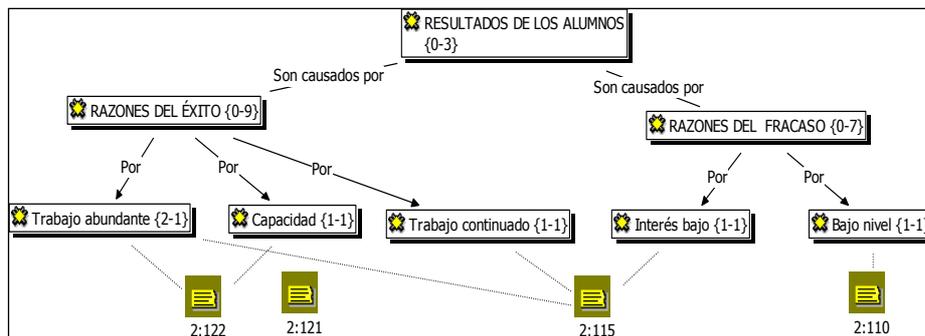
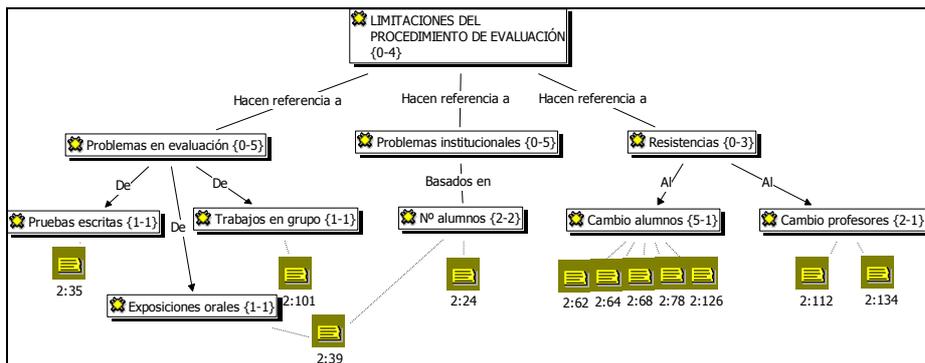
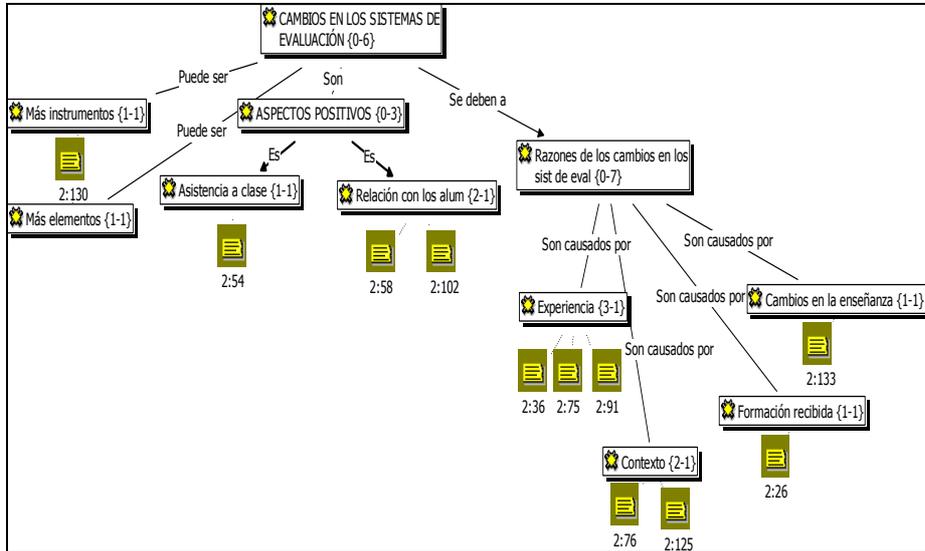




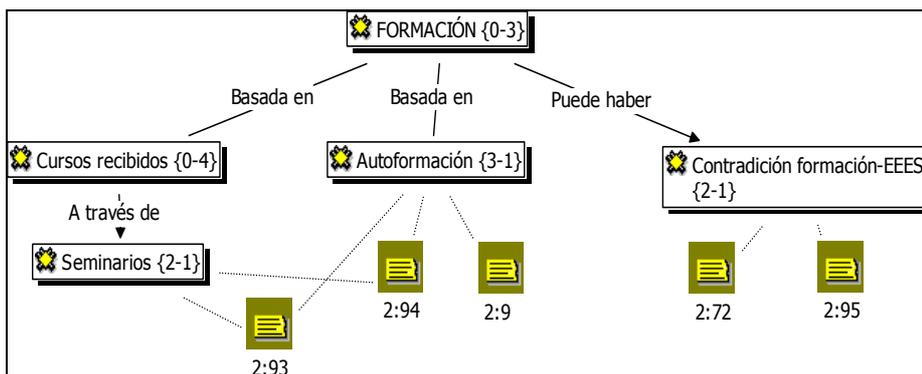
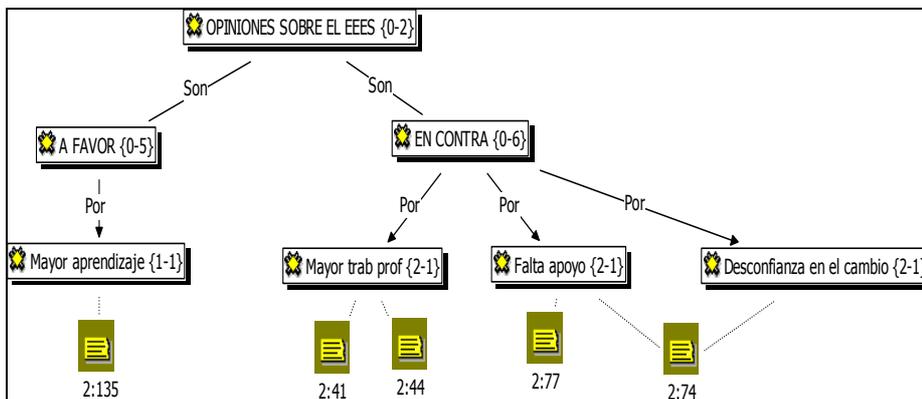
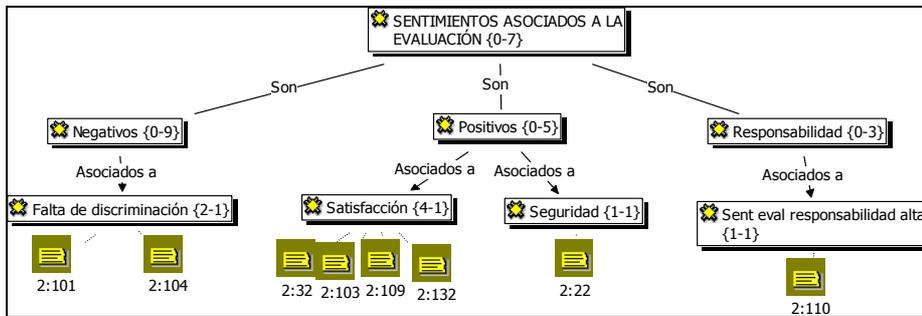
Objetivo 3





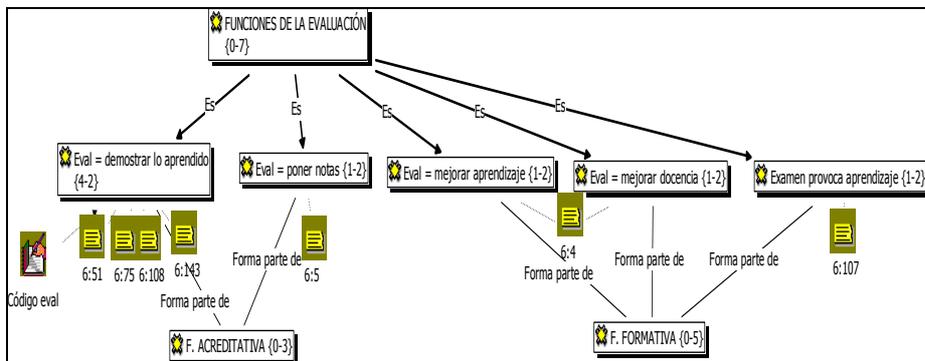
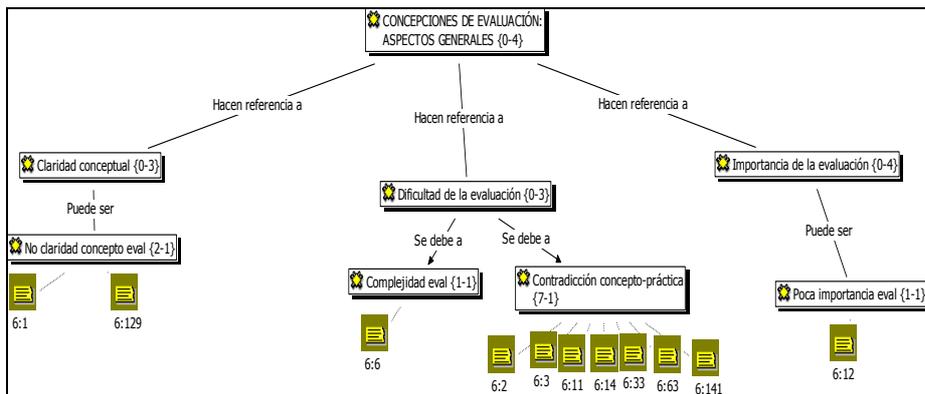
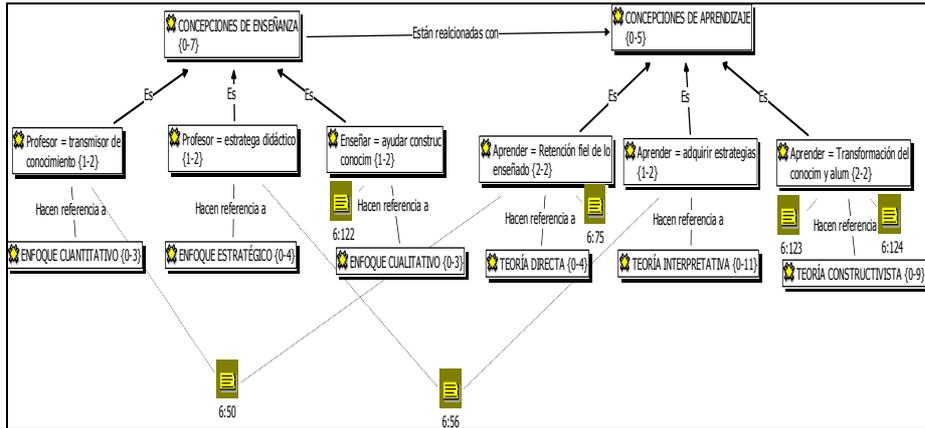


### Objetivo 4

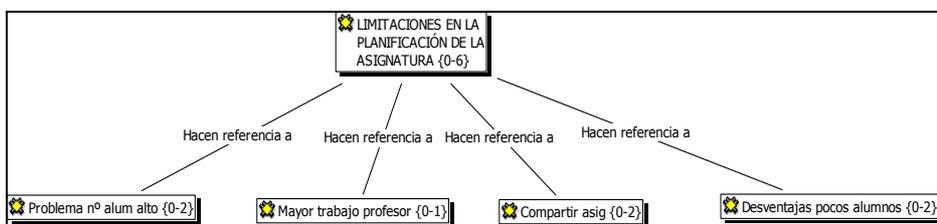
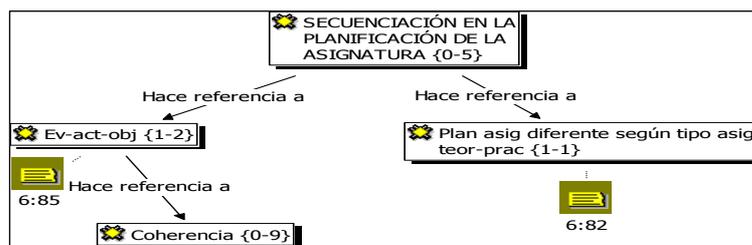
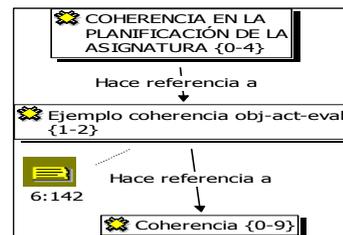
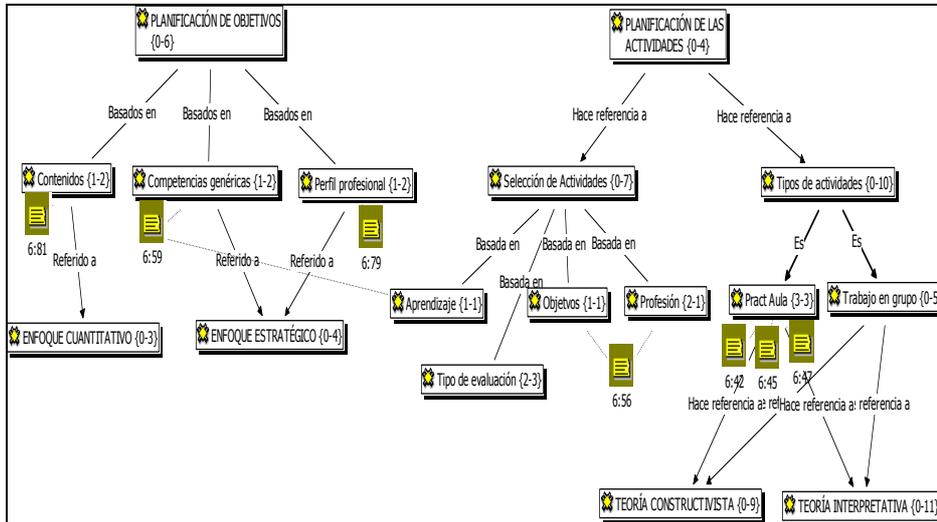


## CASO D

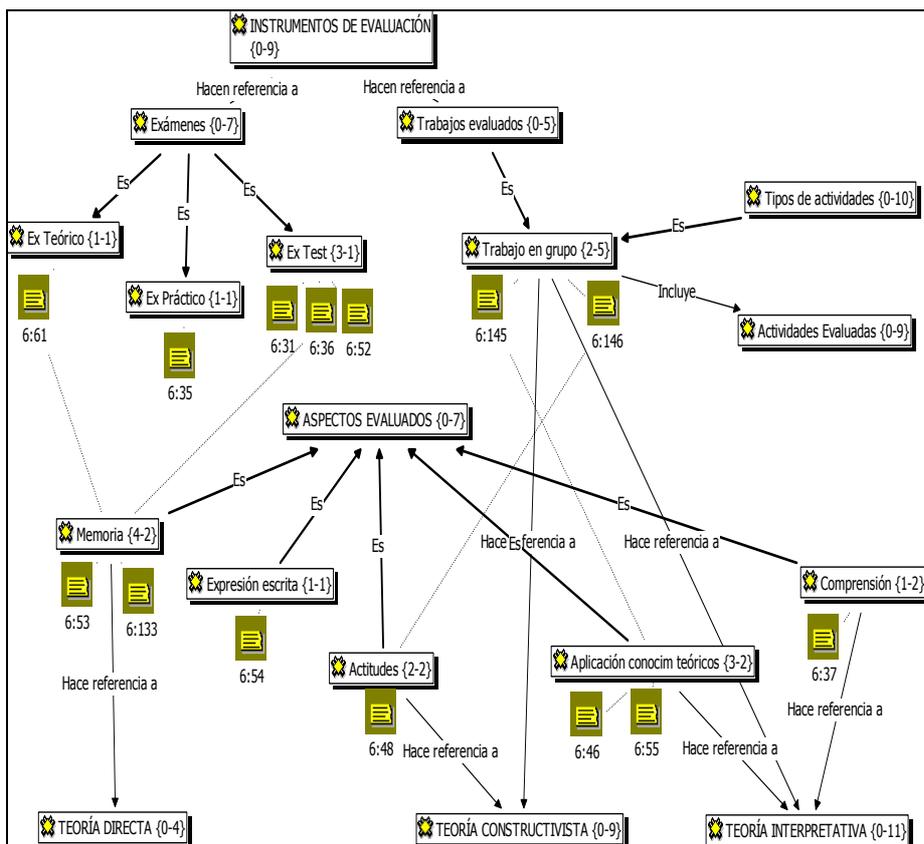
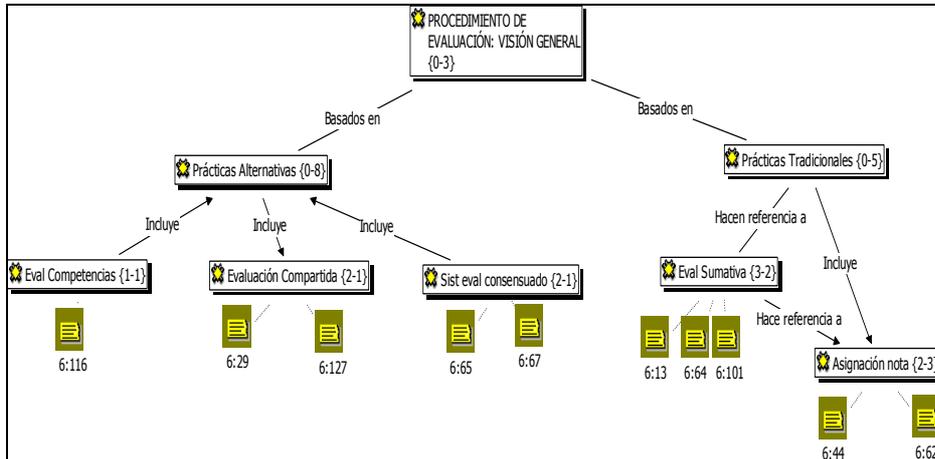
### Objetivo 1

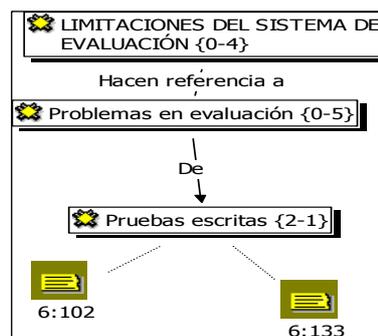
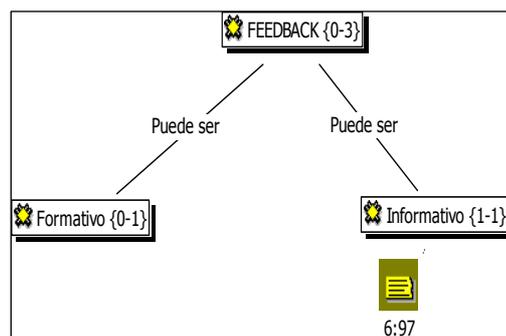
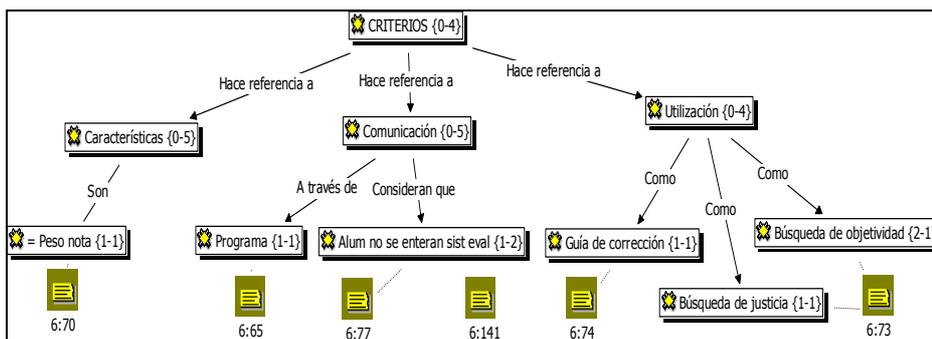
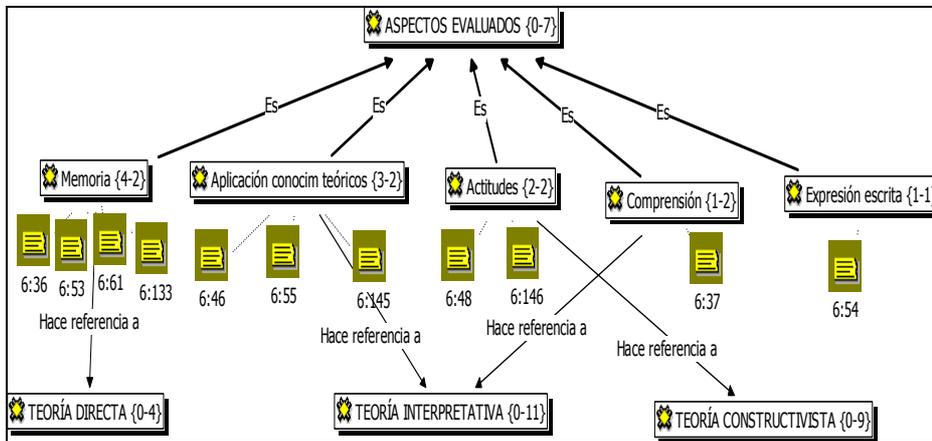


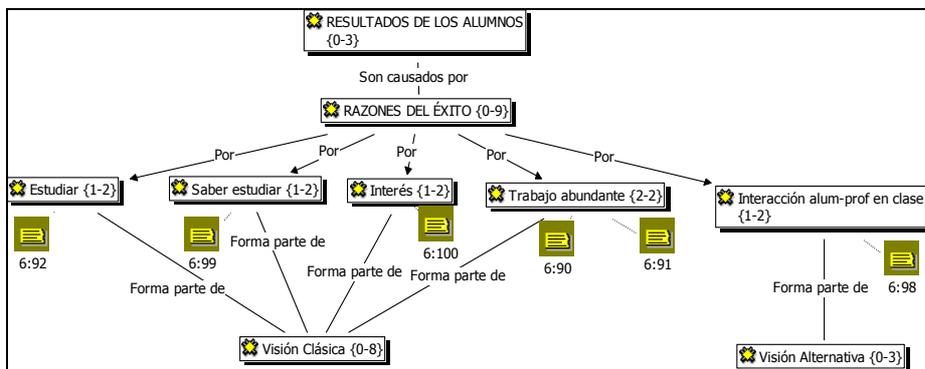
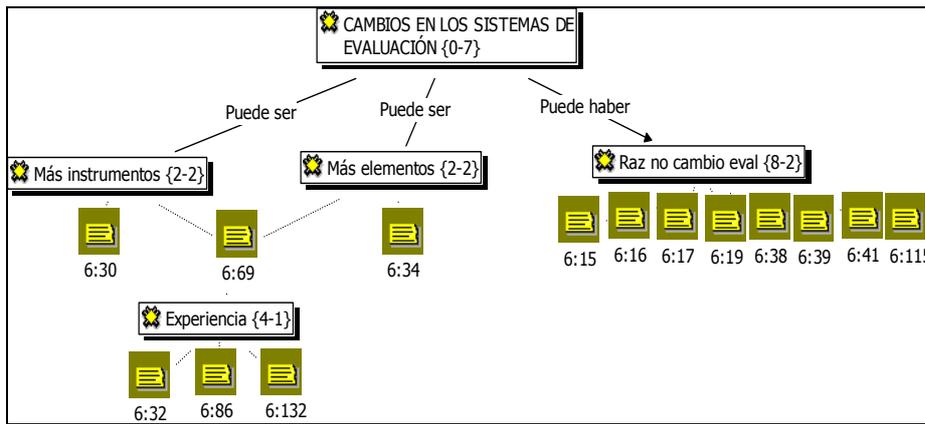
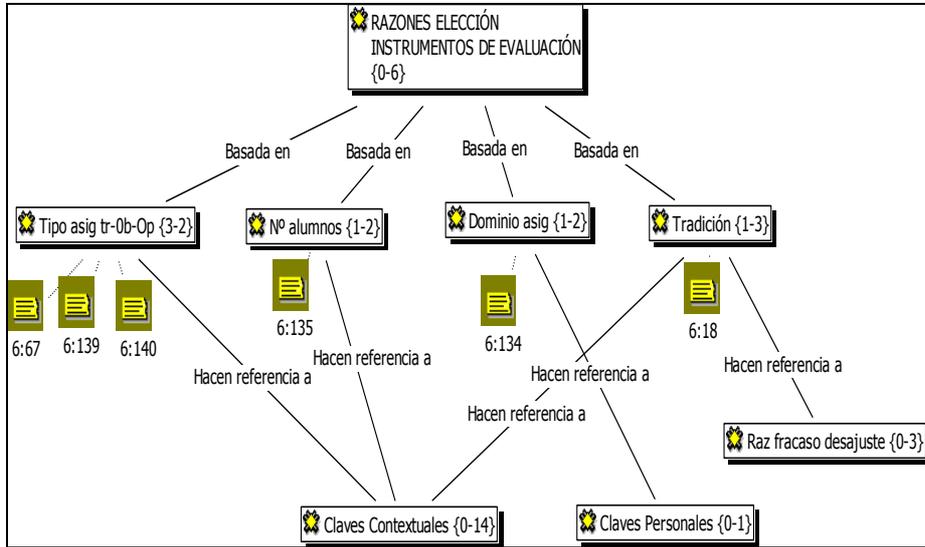
## Objetivo 2



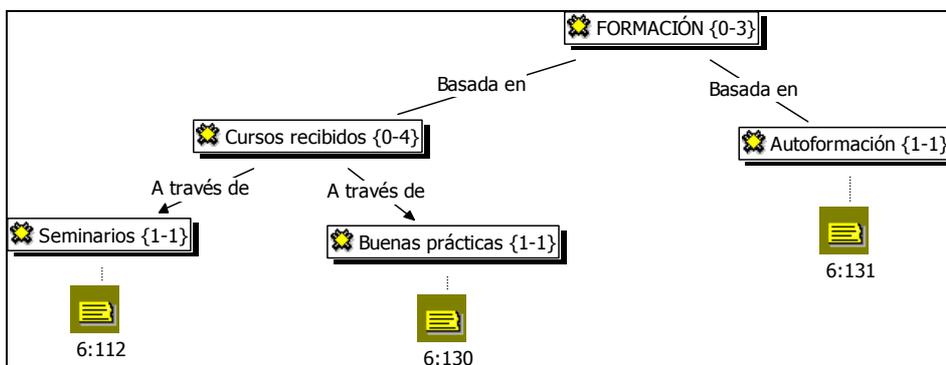
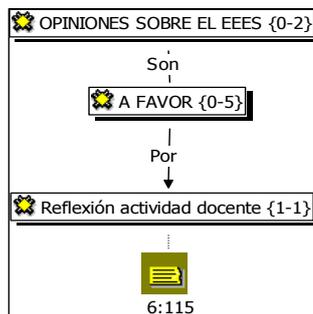
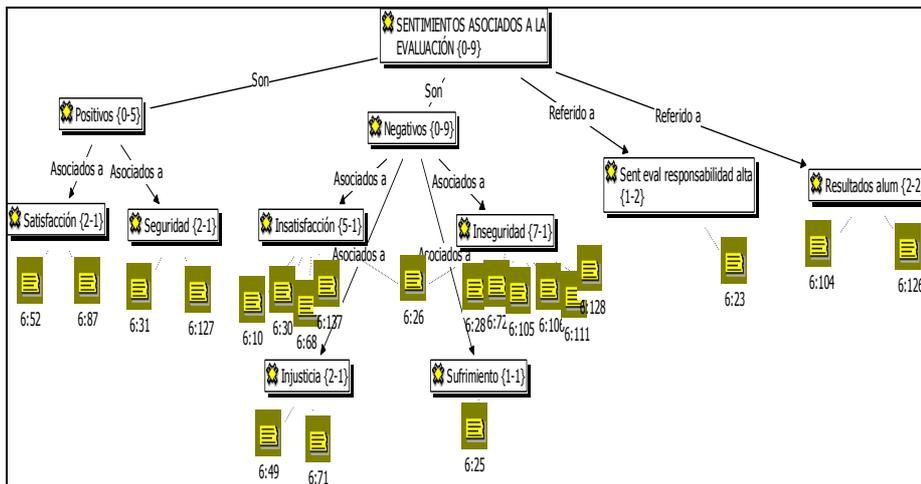
### Objetivo 3





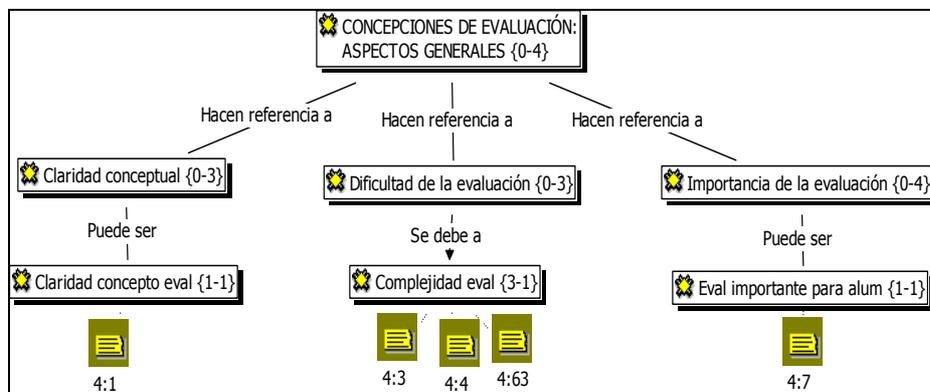
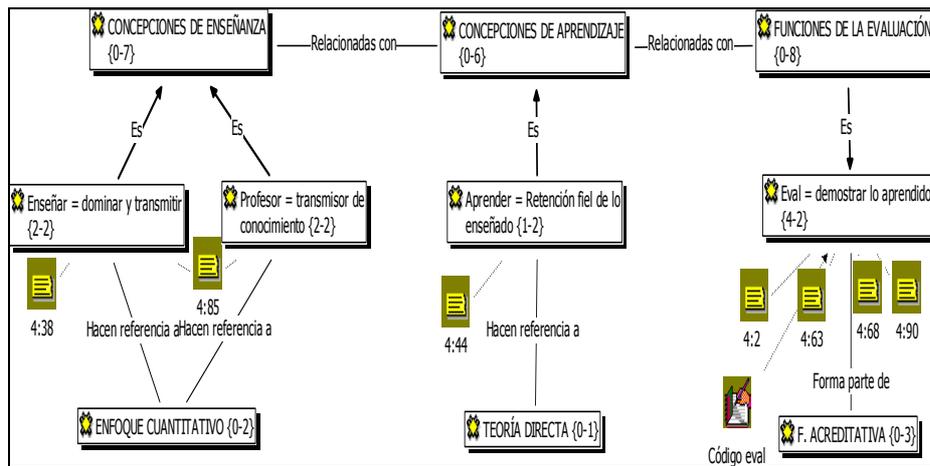


### Objetivo 4

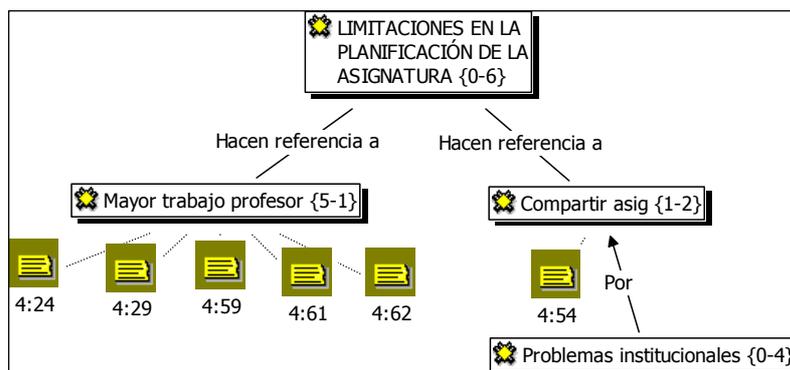
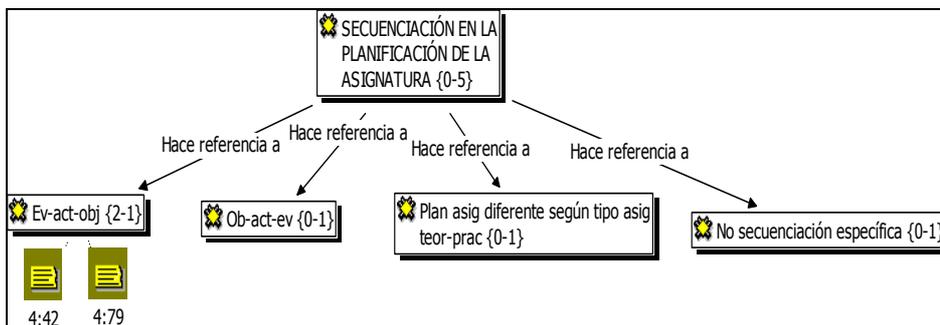
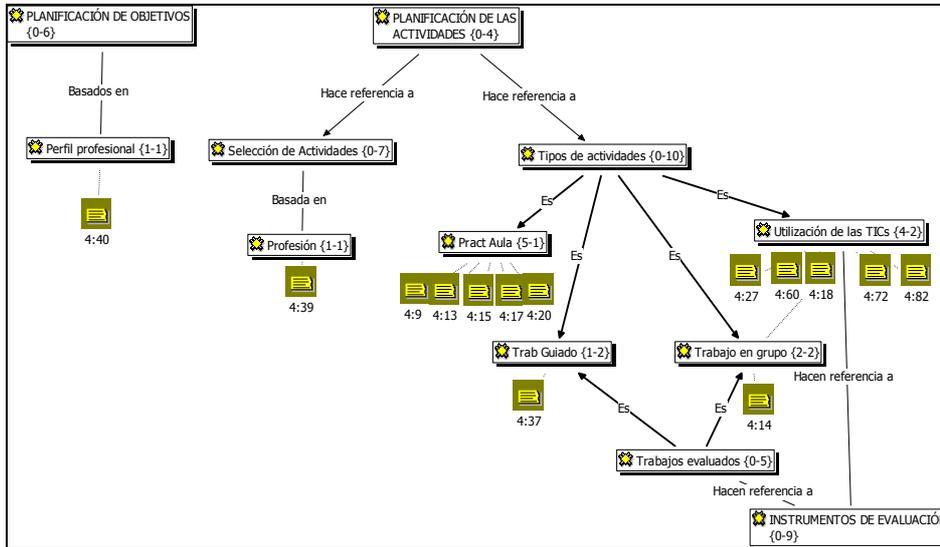


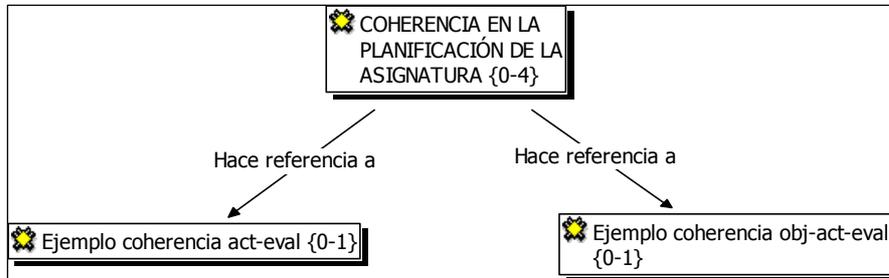
## CASO E

### Objetivo 1

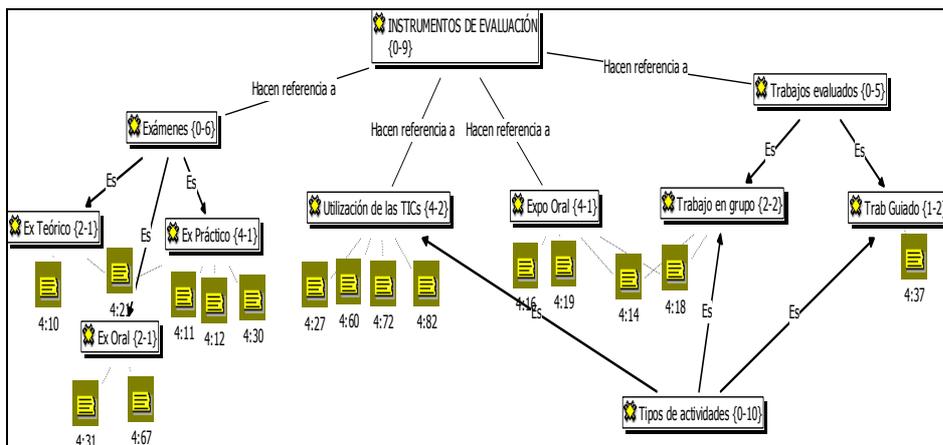
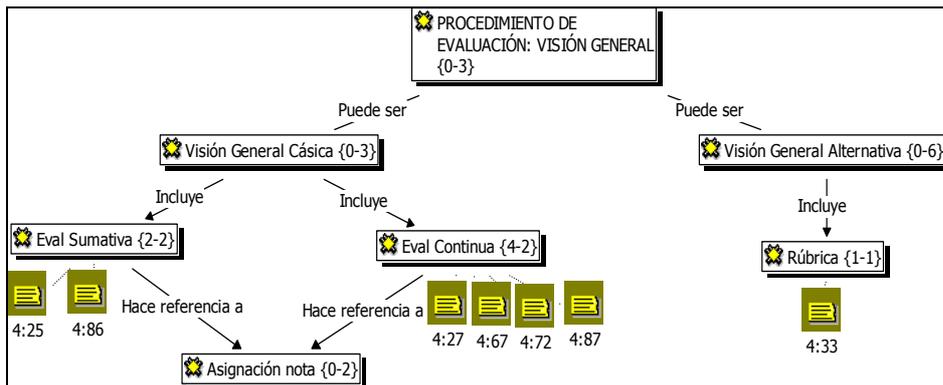


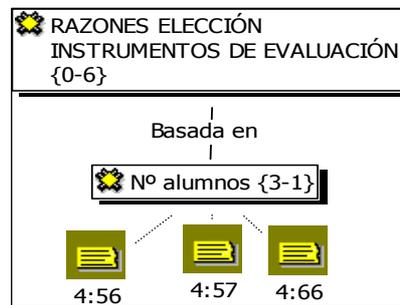
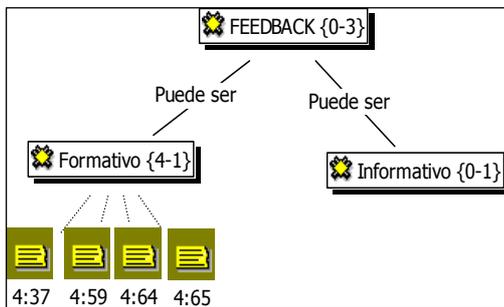
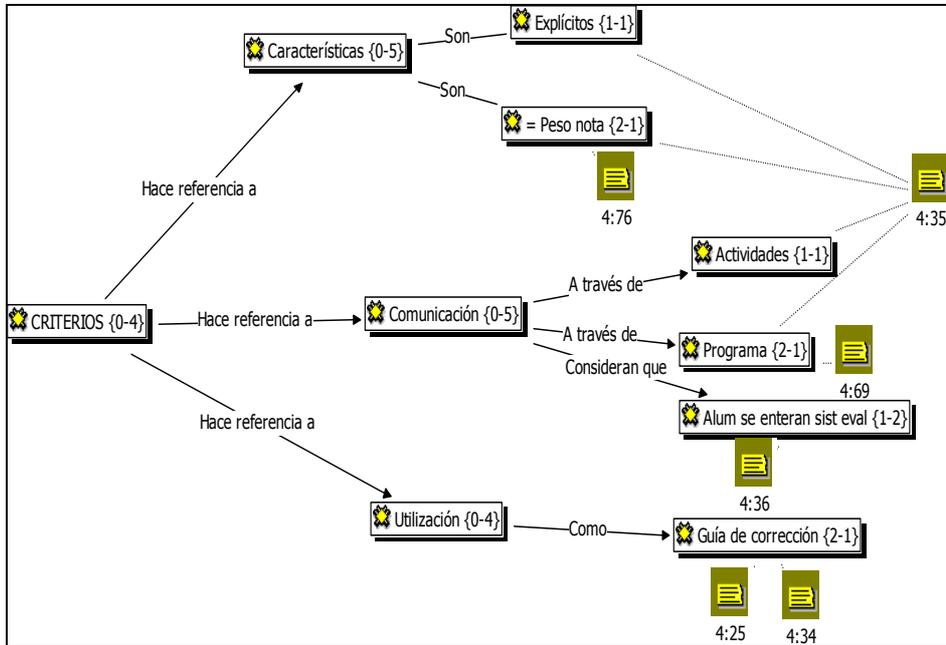
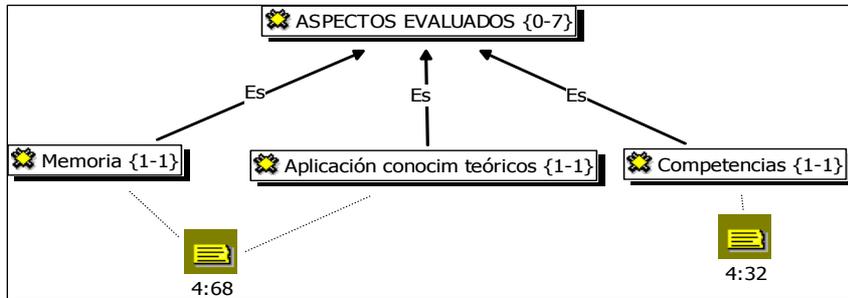
## Objetivo 2

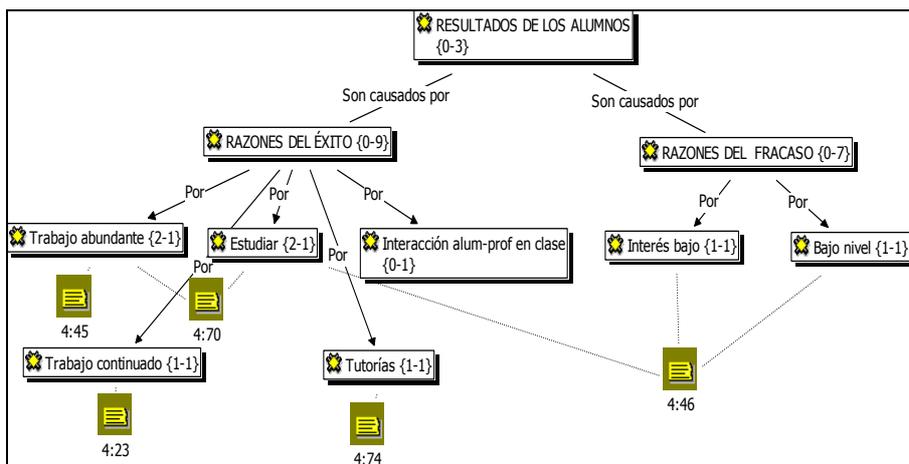
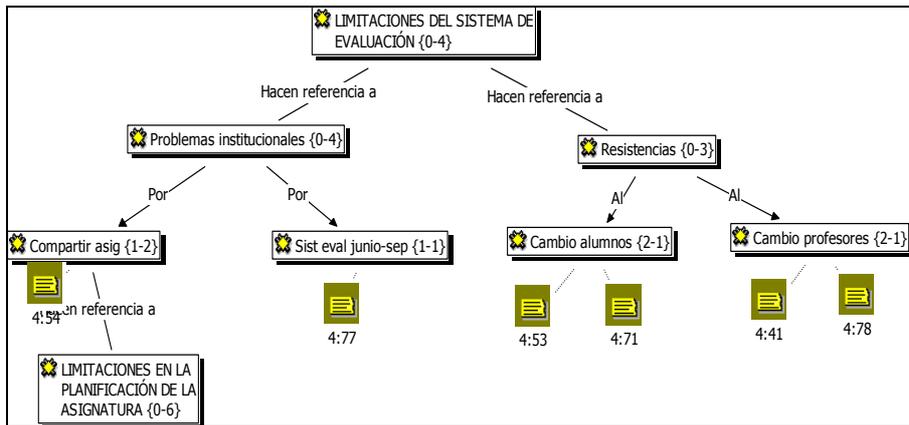
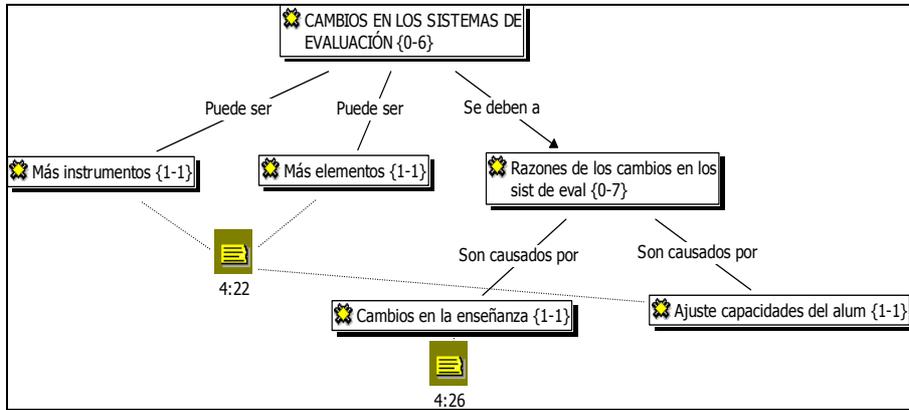




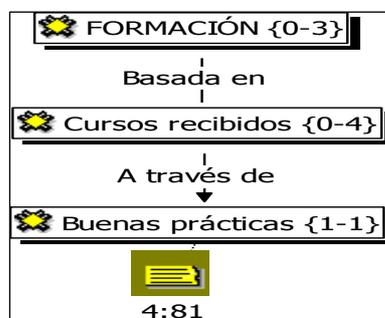
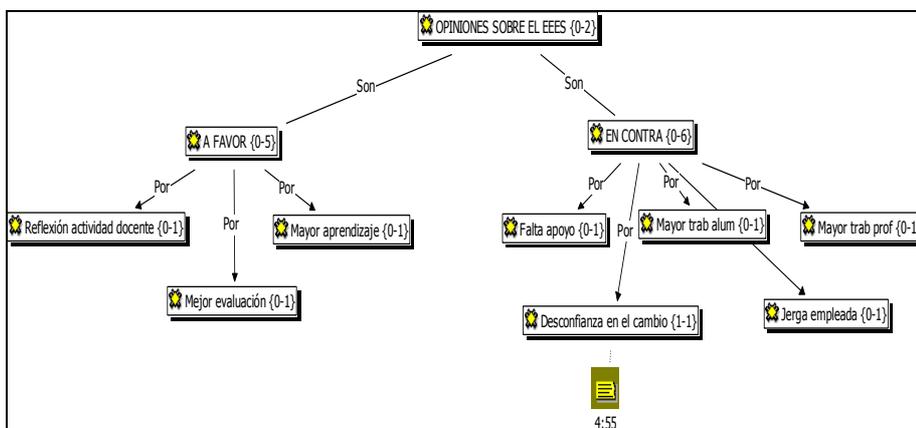
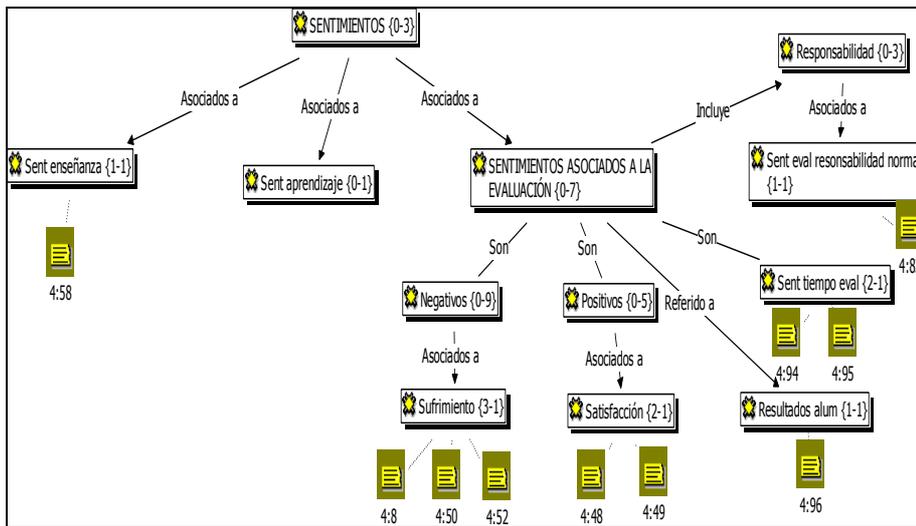
### Objetivo 3





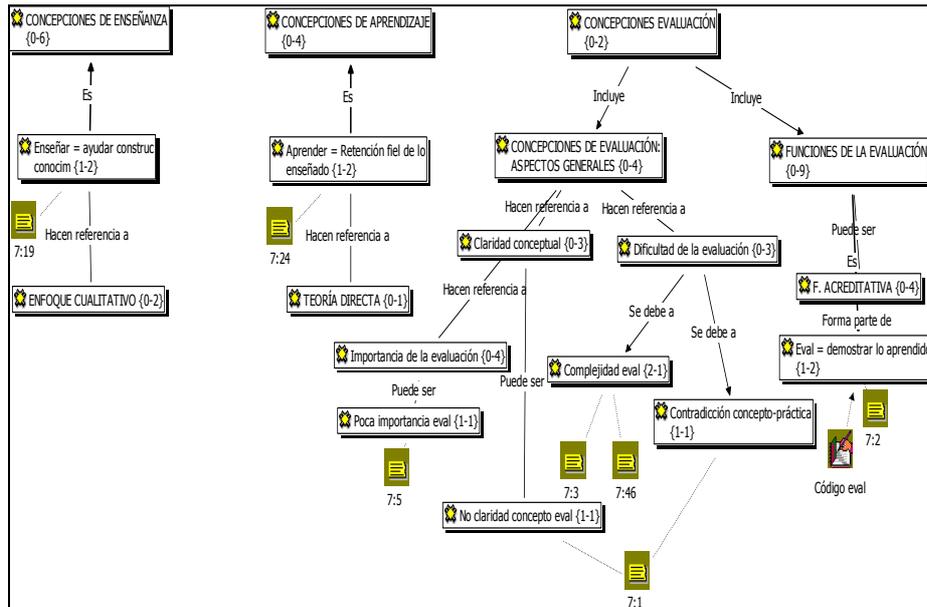


### Objetivo 4

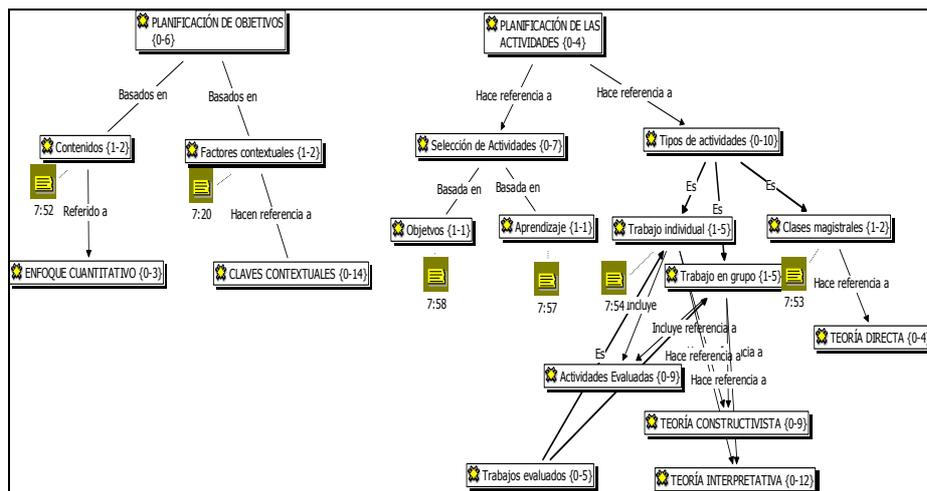


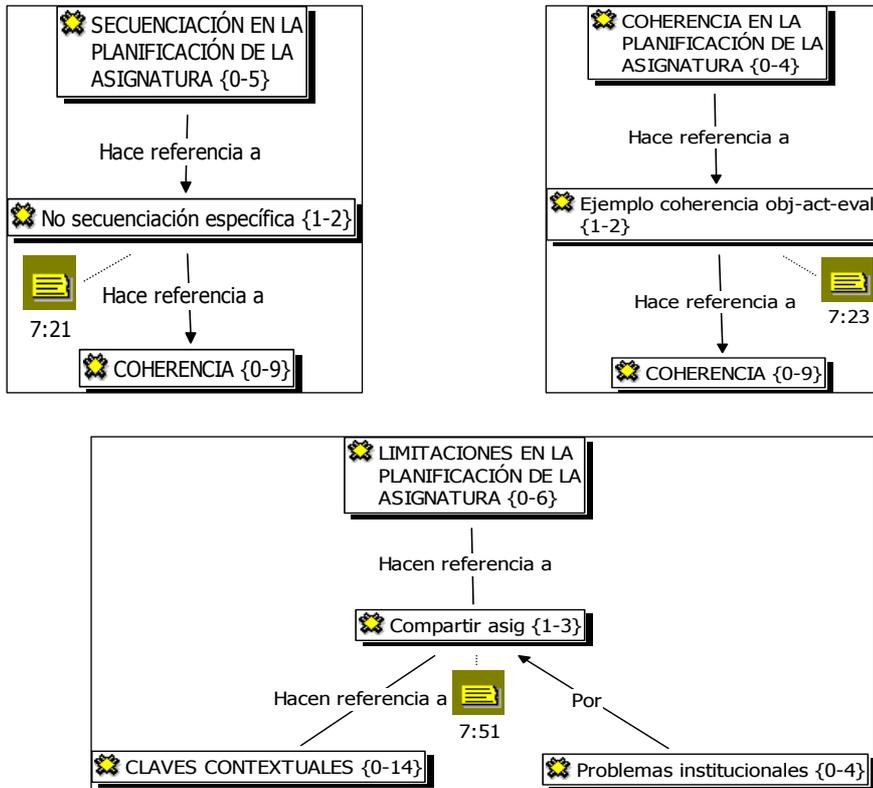
## CASO F

### Objetivo 1

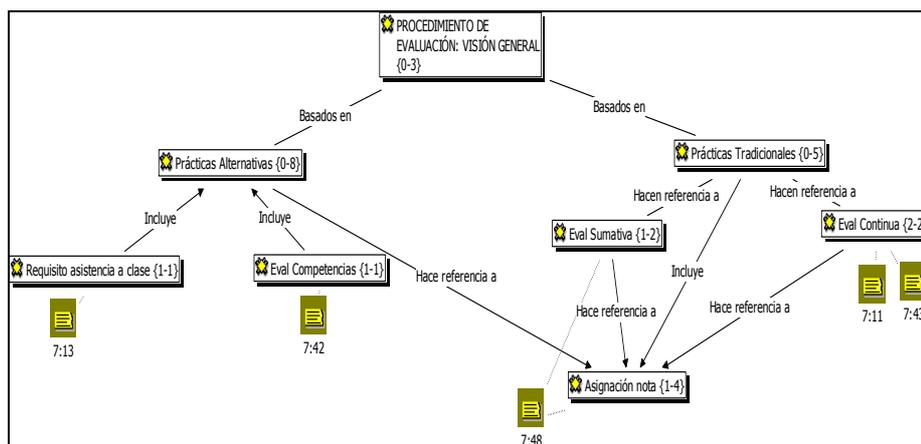


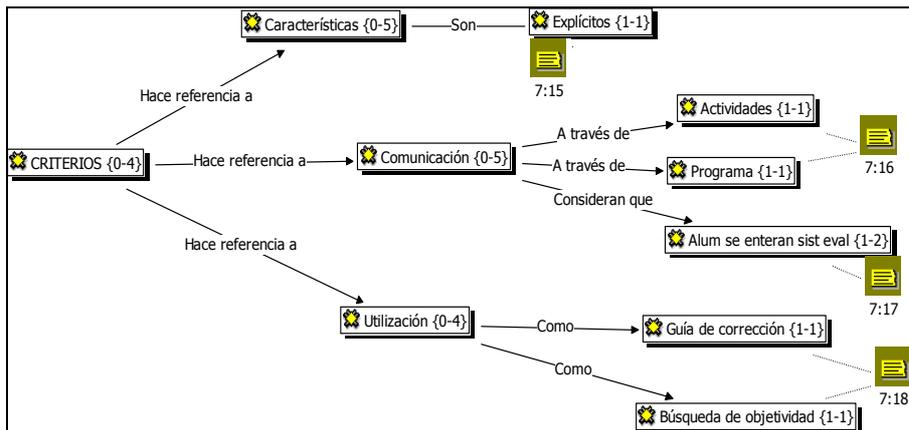
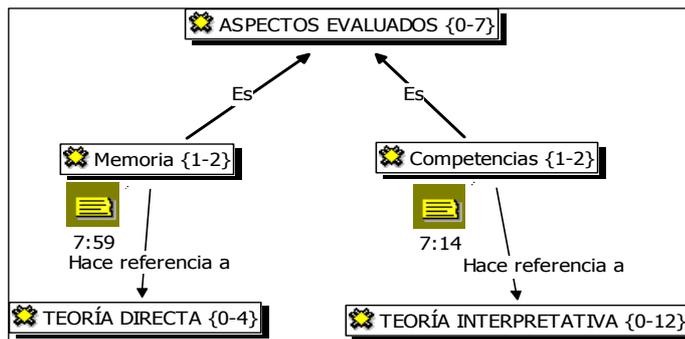
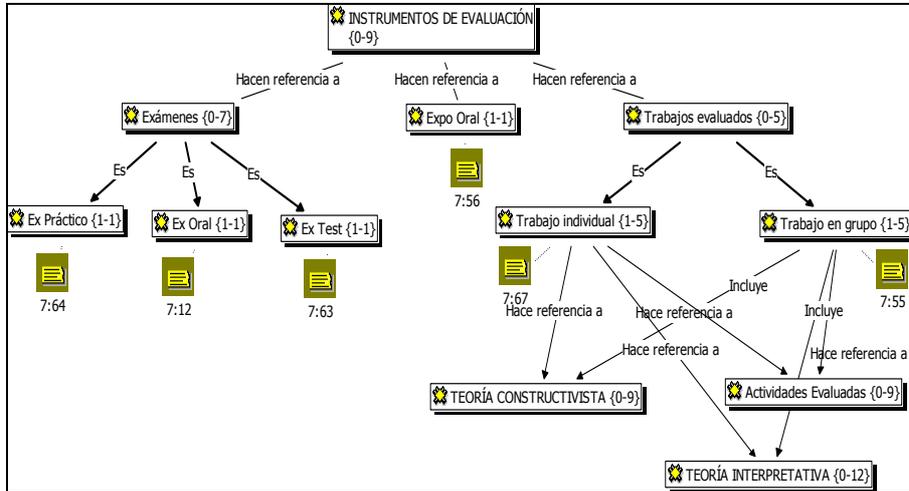
### Objetivo 2

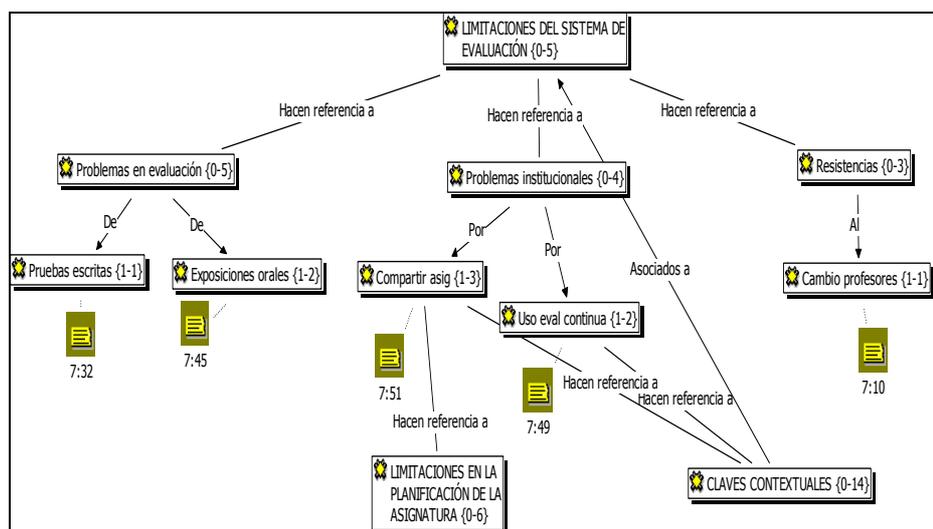
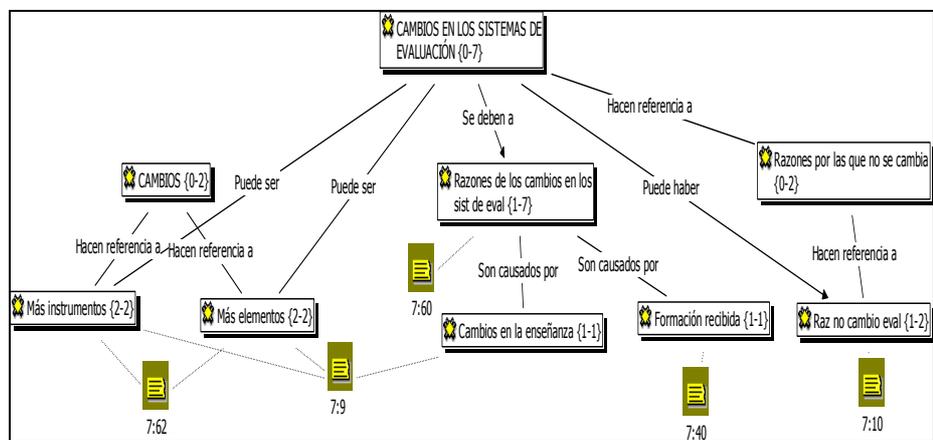
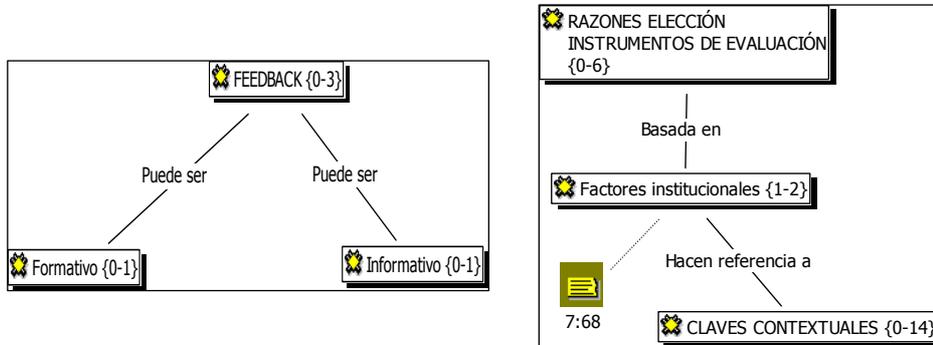


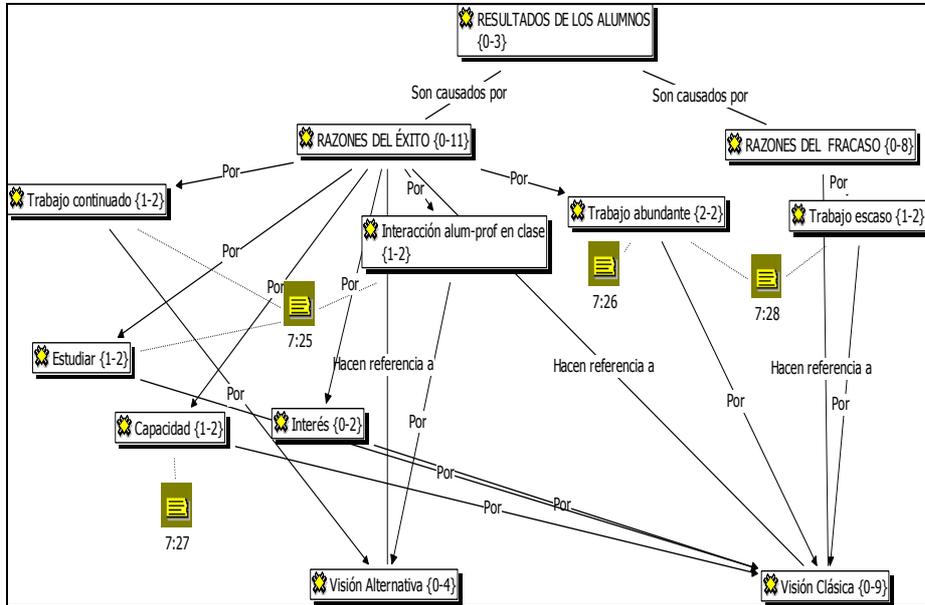


### Objetivo 3









### Objetivo 4

