

# Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad<sup>1</sup>

## An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education

María Soledad Ibarra Sáiz  
Gregorio Rodríguez Gómez

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica. Cádiz, España.

### Resumen

Este artículo forma parte de la investigación *Proyecto SISTEVAL, Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes* (EA2006-0061) del Programa Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. En él se presentan los resultados de la investigación realizada en torno al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad, a través del análisis, descripción y caracterización de los sistemas de evaluación especificados por las universidades en sus estatutos o normativas específicas.

Se llevó a cabo un estudio de casos múltiple con el objetivo de analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación especificados por las universidades, facultades y departamentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y concretados en sus estatutos o normativa específica.

La investigación se inició con el análisis documental de una serie de estudios realizados previamente sobre la normativa reguladora (estatutos, reglamentos, etc.) del conjunto de

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo presenta resultados parciales del estudio titulado *Proyecto SISTEVAL, Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*, subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Resolución de 22 de marzo de 2006, BOE de 11 de abril de 2006), con referencia EA2006-0061.

universidades participantes en el proyecto, que tienen en común su carácter de universidades públicas y, como elementos diferenciadores, el tamaño y/o la localización de cada una de ellas.

Tras una breve descripción de la metodología seguida, basada en el análisis documental, se presentan los resultados obtenidos en torno a dos aspectos fundamentales: la planificación y la organización de la evaluación del aprendizaje.

Por último se ofrecen una serie de conclusiones e implicaciones relacionadas con, por una parte, la necesidad de acometer cambios sustanciales en la normativa reguladora de la evaluación del aprendizaje en las universidades y, por otra, abordar procesos específicos de formación del profesorado. Por último se insiste en la necesidad de crear espacios de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias sobre la evaluación en el contexto de una sociedad orientada al aprendizaje para toda la vida.

*Palabras clave:* evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en la universidad, evaluación en la educación superior, sistemas de evaluación, normas reguladoras de evaluación, discurso dominante sobre evaluación.

### **Abstract**

This article is part of the *SISTEVAL (resources to establish a system to assess learning in higher education based on public and coherent criterion, legislation and procedures - EA2006-0061)* research project within the Study and Analysis Programme of the state secretariat for universities and research. The results of the research are presented by means of a multiple case study of the dominant discourse of learning assessment in higher education.

The investigation begun with a documental analysis of previously made studies about the regulating legislation (statutes, rules, etc.) of all the universities that participated in the project. These universities have in common that they are public, the only difference between them is the size and location.

After a brief description of the used methodology based on the analysis of documents, the results obtained are presented in regard to two fundamental aspects: the planning and organisation of learning assessment.

Finally, we offer a series of recommendations regarding the need to carry out substantial reforms in the regulating norms related to learning assessment in higher education. We also undertake specific teacher training processes, as well as to create opportunities for the communication and exchange of knowledge and experiences on assessment in the context of a society geared towards lifelong learning.

*Keywords:* assessment, learning assessment, assessment in higher education, assesment systems, legislative laws about assessment, dominant discourse of assessment.

## Introducción

Desde una perspectiva general los trabajos presentados por Brown y Glasner (2003) así como los de Hernández Pina (2002), Veres (2002), Cabrera, Bethencourt, Alvarez Pérez y González Afonso (2006) o Cabrera, Bethencourt, González Afonso y Alvarez Pérez (2006) son claros exponentes del interés por la investigación sobre la educación superior en general. De forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas focalizadas sobre la *evaluación del aprendizaje* en la educación superior llegando autores como Trillo y Porto (2002, p. 293) a «preconizar la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria».

Estos autores presentan una excelente revisión sobre las investigaciones realizadas hasta ese momento en torno a la evaluación del aprendizaje en la universidad. Desde una perspectiva más actualizada podemos citar las interesantes aportaciones de Boud y Falchikov (2007) o Falchikov (2005), además de los últimos números de las revistas especializadas en el ámbito de la evaluación y de la educación superior.

No es de extrañar, pues, que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantee como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003) habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento *modulador* del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos. Como señala Nieto (2000), «la evaluación constituye un factor que condiciona decisivamente la enseñanza del profesor» o como mantienen Watts y García-Carbonell (2006, p. 2) «las innovaciones introducidas en la evaluación inciden directamente en los objetivos y la metodología de enseñanza-aprendizaje». Consecuentemente, prestar atención a la evaluación del aprendizaje permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Desde la década de los 90 se viene impulsando una evaluación basada en la explicitación de los criterios, preocupada por los procesos, de carácter colaborativo, en la que se intenta la corresponsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997) que no pueden entenderse de forma descontextualizada, por lo que es preciso determinar el contexto en el que el aprendizaje se realiza. Aún más, como señala Shepard (2000), «si la evaluación tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender, debe modificarse de dos formas fundamentales. Primero, el contenido y el carácter de las evaluaciones debe ser mejorado significativamente. Segundo, la información obtenida en la evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje».

Pero, ¿cómo se concibe la evaluación del aprendizaje en la universidad? . Más concretamente, ¿cuál es el discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior?, es decir, ¿qué características sobresalen o prevalecen sobre la evaluación?

Para abordar esta cuestión muchas pueden ser las diferentes perspectivas desde las que hacerlo, sirvan como ejemplos el trabajo de Rodríguez Gómez (1998), que analiza la perspectiva del alumnado universitario; o los de Tejedor (1998) y Nieto (2000) desde la consideración de la reflexión del propio profesorado.

En esta investigación se ha optado por analizar el discurso que las universidades mantienen sobre la evaluación del aprendizaje, entendiendo los discursos como «formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir» (Gee, 2005, p.: 10). En definitiva «un discurso es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje» a través de la cual «se preocupa por determinados objetos y propone ciertos conceptos, puntos de vista y valores» (Gee, 2005, pp.: 144 -y 145).

Un discurso se conceptualiza como “*dominante*” cuando conduce a la consecución de bienes sociales (Gee, 2005, p.: 145). En esta línea Boud (2007) propone, como forma de determinar el discurso dominante sobre la evaluación en la universidad, el análisis de los documentos que presentan la evaluación y analizar dónde se pone el énfasis, ya que al analizar el lenguaje utilizado para describir la evaluación desvelaremos los conceptos, puntos de vista, valores y, en definitiva, el significado utilizado. En este sentido, señala como una fuente fácil de tales escritos en la universidad los documentos de política universitaria. Esta misma orientación fue la que se siguió en la presente investigación, llevada a cabo durante el curso académico 2005-2006 y cuyas principales conclusiones presentamos en este trabajo.

## Objetivos

La investigación que se presenta forma parte de un estudio más amplio (Ibarra, 2007) a través del cual se pretendía aportar orientaciones que permitieran a las autoridades universitarias, en general, y al profesorado universitario, en particular, disponer de las bases para aplicar un sistema de evaluación del aprendizaje del estudiante universitario coherente con el marco del Espacio Europeo de Educación

Superior y los requisitos para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.

El objetivo general del citado estudio era generar criterios, normas y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que sirvieran para la mejora de su formación universitaria, de tal forma que sean públicos y susceptibles de aplicación de forma coherente.

Como parte del mismo, el proceso de investigación que presentamos en este artículo se planteó para la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación (conjunto de criterios, normas y procedimientos) especificados por las universidades para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y concretados en sus estatutos o normativa específica.
- Analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación (conjunto de criterios, normas y procedimientos) especificados por las facultades, centros y departamentos universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y concretados en sus normativas, orientaciones de las titulaciones y/o planes docentes.

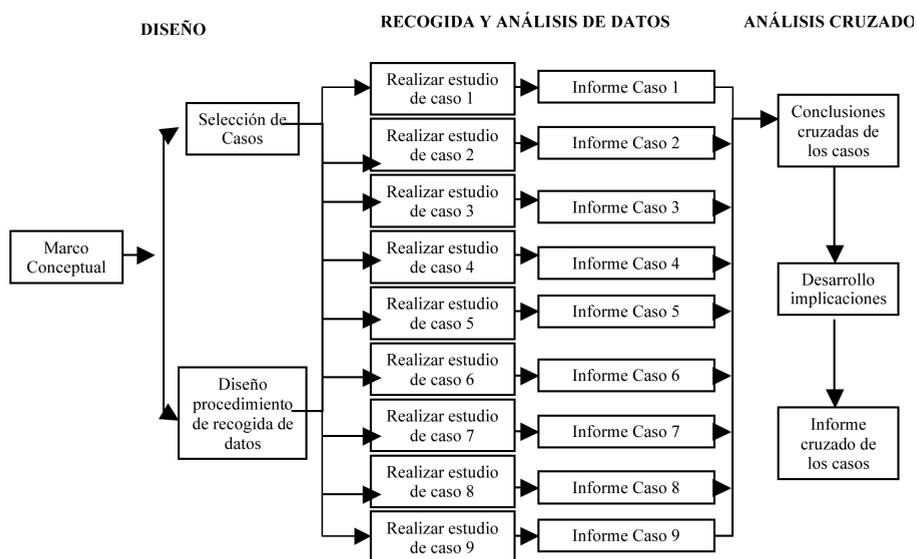
## Método

### Diseño de la investigación

El diseño utilizado ha sido el de «estudio de casos múltiple» que, como afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 96), nos permite «estudiar una realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar». En nuestro caso los objetivos eran fundamentalmente de tipo descriptivo/evaluativos, para lo cual se utilizaron nueve casos, correspondiendo cada uno de ellos con una universidad participante en el proyecto.

Adaptando el modelo de diseño de casos múltiples presentado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 97), en la Figura I podemos observar las tres fases que se siguieron en esta investigación.

FIGURA I. Fases del estudio de casos múltiple



## Instrumentación

Habida cuenta de la cantidad de información textual que se analizaría en la investigación, desde un primer momento, y a lo largo de todo el proceso, con el fin de facilitar el trabajo en grupo y la comunicación fluida entre los investigadores participantes, se utilizó el sistema BSCW de espacios de trabajo compartidos (<http://bscw.uca.es>). Esta herramienta permite disponer de toda la información que los participantes decidan intercambiar de una forma transparente y fluida.

En la fase de diseño se realizó una propuesta común de análisis cualitativo, articulada a través de un instrumento (*Esquema de informe de las universidades sobre el marco regulador de la evaluación del aprendizaje del alumnado*) estructurado, básicamente, en torno a dos categorías temáticas: planificación y organización.

Con respecto a la planificación se intentaba dar respuesta a interrogantes como ¿qué papel ocupa la evaluación dentro de la actividad del profesorado?, ¿qué tipo de evaluación (burocrática, continua, formativa, para el aprendizaje...) se explicita o subyace?, ¿qué aspectos (conocimientos, competencias...) son objeto de evaluación?, ¿para qué sirve la evaluación del aprendizaje del alumnado? o ¿quiénes se encuentran implicados en la evaluación del alumnado?

Respecto a la organización de la evaluación los interrogantes que sirvieron de guía fueron:

- ¿Qué planes y estrategias se han diseñado para abordar la planificación de los procesos de evaluación?
- ¿Qué formas de comunicación se prevén entre los agentes implicados en la evaluación?
- ¿Qué tipo de información se intercambia entre los agentes implicados?
- ¿Quién gestiona la evaluación en cuanto a periodicidad, calendario de actuaciones, liderazgo, distribución de tareas...?
- ¿Cómo se adoptan las decisiones sobre diferentes aspectos de la evaluación tales como objetos a evaluar, criterios, coordinación entre los agentes implicados en la evaluación?
- ¿En qué aspectos de la evaluación participan los diferentes agentes implicados en la evaluación?
- ¿Qué recursos disponen los centros y departamentos y cuál es el uso que se les da para la evaluación de los aprendizajes del alumnado?
- ¿Cuáles son las convocatorias ordinarias y extraordinarias existentes, así como llamamientos, periodicidad, y aquellos aspectos existentes en la normativa respecto a la temporalidad de la evaluación?
- ¿Existen consideraciones en la evaluación para atender a la diversidad del alumnado?
- ¿Qué derechos y deberes se establecen para el alumnado? P. ej. cambios de examen, identificación en pruebas, etc.
- ¿Existen medidas para respetar la confidencialidad de la información/Ley de Protección de Datos?
- ¿Cuáles son los aspectos diferenciales en la evaluación según el tipo de enseñanza (presencial, semipresencial, virtual...)?

## Muestra

Los casos objeto de estudio suponían lo que Stake (1995) denomina una «oportunidad para aprender», ya que los investigadores participantes tenían un fácil acceso a la información de sus universidades, constituyéndose así una muestra accidental. No obstante, debemos destacar que los casos cumplían el criterio de heterogeneidad, en

tanto que los nueve casos se situaban en diferentes comunidades autónomas y con tamaños y características diferenciales entre todas ellas, aunque con el denominador común de ser universidades públicas. Concretamente los nueve casos fueron: Universidad Complutense, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

### **Análisis de la información**

En cada uno de los casos se procedió, en primer lugar, a una localización de la normativa reguladora de los procesos de evaluación. En segundo lugar se realizó una selección y clasificación de la misma, sobre la base del criterio de significatividad documental; es decir, se seleccionaron y clasificaron los documentos que, por su naturaleza y contenido, eran de importancia por cuanto representaban o significaban algo en el contexto de la evaluación.

El producto de esta tarea se concretó en una recopilación de documentos normativos que se estructuraron en dos niveles. El nivel I se correspondió con las normas de más alto nivel: estatutos de la universidad y normas reguladoras dictaminadas a nivel de rectorado y vicerrectorados. El nivel II, por su parte, estaba conformado por la normativa elaborada por parte de los centros y departamentos universitarios.

Respecto a estos niveles es de destacar que en todos los casos se ha identificado normativa a nivel I -Universidad-, y sólo en cuatro de los casos se ha identificado normativa referente a la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel II (Facultad, Departamento y Área); y en sólo dos casos de ellos se ha identificado algún documento relativo al departamento y ninguno en relación con áreas de conocimiento.

Para el análisis documental de la normativa recabada cada equipo de investigación analizó la documentación de su propia universidad y elaboró un informe individual sobre su situación (Aguado, Ballesteros, Gil Jaurena y Téllez, 2007; Aliaga, 2007; Correa y Pérez Jorge, 2007; Del Rincón, López Aguado y Vieira, 2007; García García, Asensio y Biencinto, 2007; Gil Flores, Clares, Padilla y Rodríguez Santero, 2007; González González, Berrocal, García Lupión, López Fuentes y Salmerón, 2007; Lizasoain, Azpillaga, Del Frago y Gamboa, 2007 y Rodríguez Gómez, Cotrina, García García, Ibarra Sáiz y Del Baro, 2007).

Por último se realizó un informe cruzado que tomó como base de análisis los informes individuales de cada universidad. En esta última etapa, el análisis se realizó auxiliándonos del programa NVivo en su versión 2.0.

## Resultados

Presentamos los resultados estructurados en torno a dos grandes apartados: planificación de la evaluación y organización de la evaluación. En el primero nos referimos al modelo institucional de evaluación propuesto por la universidad y establecido reglamentariamente. Supone la concreción de la ideología que sustenta la práctica evaluativa y la articulación coherente a nivel «*macroestructural*». En este apartado se identifica la importancia asignada a la evaluación, el concepto que subyace, las funciones y los agentes implicados en la misma.

La concreción de la ideología reflejada en la planificación de la evaluación se especifica en la organización a nivel de universidad de procedimientos concretos, así como la determinación de derechos y deberes de los agentes implicados en relación con los citados procedimientos.

## Planificación de la evaluación del aprendizaje

### Conceptualización y tipología de la evaluación

Si por parte de autores como Boud y Falchikov (2007) o Nicol (2007) se propone una evaluación alternativa que prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas y con posibilidad de una retroalimentación eficaz que suponga una posibilidad de cambio o mejora, está claro que el concepto de evaluación predominante en los diferentes casos analizados es el de *evaluación tradicional* respecto a quién diseña y realiza la evaluación (profesor). El profesorado individual, o colectivamente

a través de tribunales o comisiones, es el agente evaluador (más bien calificador). Por lo general, el alumnado no participa de la evaluación (a través de estrategias alternativas como la autoevaluación, la evaluación por compañeros o la *coevaluación*), sino que, por un lado, es receptor de las consecuencias de la evaluación –la calificación, la superación de la asignatura y la obtención del título– y por otro, disfruta de una serie de derechos que se vinculan al régimen académico derivado de la matrícula en las asignaturas.

Por lo común se trata de una evaluación orientada al rendimiento académico ya que el objeto de evaluación se centra en los conocimientos sobre la materia adquiridos por el alumnado, aunque sólo en algún caso se hace referencia a la valoración de adquisición de competencias.

En la mayoría de los casos analizados, y en especial, en aquellos cuyo marco regulador está siendo adaptado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace una apuesta por una evaluación formativa, sobre la base de acciones continuas de evaluación y apostando por procesos de seguimiento. Sin embargo, tenemos que destacar que la técnica evaluativa por excelencia sigue siendo el examen final.

Los estatutos universitarios presentan un mayor interés por los instrumentos utilizados que por los criterios o tipos de evaluación. En este sentido, se menciona frecuentemente que la evaluación del alumnado se realizará mediante pruebas escritas, parciales o finales. Sin embargo, tenemos que resaltar la tendencia a incluir trabajos, prácticas, ensayos, etc.

Con el objetivo de mejorar la planificación del proceso de evaluación, tres son los aspectos que podemos destacar. Por una parte, se hace necesario utilizar con precisión los términos evaluativos tales como *objeto de evaluación, tareas y tipos de evaluación, criterios de evaluación, instrumentos y procedimientos de calificación*, etc. Por otra, se hace necesario que, desde los marcos reguladores, se dirija hacia la determinación de criterios evaluativos que guíen y orienten la concreción de los mismos por parte del profesorado. Y, finalmente, insistiríamos en la inclusión de las competencias como objetos de evaluación.

## **La evaluación del aprendizaje y la actividad del profesorado**

Podemos distinguir dos espacios en la práctica profesional docente universitaria en la que tiene sentido la evaluación del aprendizaje del alumnado. Por una parte, en la organización de la docencia, destacando en este sentido que prácticamente en la totalidad

de las universidades se señala la obligación de incluir el diseño en la planificación o el programa de las asignaturas. Por otra, la realización de la evaluación, se centra más en el examen que en las diversas actividades evaluativas que pueden tener lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tenemos que destacar que, en algún caso, se empieza a asumir la evaluación como una tarea conjunta y coordinada entre el profesorado.

### **La función de la evaluación**

Principalmente, la evaluación se utiliza para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a resultados que a procesos. Hay que señalar que se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento, lo que podría entenderse como una evolución hacia opciones más formativas/formadoras de la evaluación, aunque desde dos vertientes diferenciadas pero ni disociadas ni incompatibles.

En algunos casos se vincula la evaluación continua y el seguimiento a una recogida constante de información, caracterizada también por la utilización de diversas y múltiples técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, en otros, el seguimiento se encuadra dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad y la búsqueda de la excelencia. También señalamos que en algunos casos, aunque de forma implícita se asocia la evaluación al control (selección de estudiantes, asistencia a clase, etc.)

Uno de los aspectos más explicitados, en el análisis de los marcos reguladores, se refiere a los procedimientos de revisión de calificaciones olvidando la necesidad de dotar a la evaluación de una función formadora generadora de aprendizaje.

### **Participantes en la evaluación**

En un primer nivel nos encontramos con la propia universidad quien diseña y define el marco regulador más general de la evaluación a través de sus estatutos y otras normas reguladoras de carácter general.

El centro (Facultad o Escuela) tiene una participación directa en la propuesta y aprobación de los calendarios de exámenes y también coordina los sistemas de evaluación en el marco de sus titulaciones.

El departamento es quien aprueba los programas de las asignaturas que incluye el sistema de evaluación, así mismo es de su competencia abordar situaciones extraordinarias e intervenir en la resolución de reclamaciones derivadas de la evaluación.

El profesorado diseña y desarrolla el proceso de evaluación, ya sea de forma individual o colegiada y, finalmente, es quien emite las calificaciones.

Por último está el alumnado, para quien la evaluación es un derecho y participa activamente sólo en el caso de la revisión y reclamación de las calificaciones. Sin embargo, tiene reconocida la posibilidad de estar representado y participar activamente en la organización de la evaluación a través de los órganos colegiados de centros y departamentos.

Hemos de destacar la tendencia a incluir en el proceso de evaluación a los tutores y profesionales que realizan el seguimiento de las prácticas que los alumnos realizan en empresas e instituciones fuera del contexto universitario.

## **Organización y desarrollo de la evaluación del aprendizaje del alumnado**

En este apartado nos vamos a referir a cómo está organizado y previsto el desarrollo del proceso de evaluación. Dentro de la planificación y organización previa de este proceso nos referimos a la organización (regulación de convocatorias y organización temporal), los derechos y deberes, la gestión, los recursos y la comunicación.

### **Organización de la evaluación**

La concreción de la planificación normativa de la evaluación normalmente es competencia del consejo de gobierno de las distintas universidades y hace referencia a dos cuestiones que afectan al conjunto de los centros: (a) la organización temporal de los procesos de evaluación, y (b) el establecimiento y regulación de convocatorias.

Cada universidad fija el calendario oficial de las distintas convocatorias de examen. Partiendo de éste, cada centro concreta los periodos de evaluación y, así mismo, realiza el seguimiento y la supervisión de las planificaciones docentes de los distintos departamentos. Esta tarea es llevada a cabo, por lo general, por alguna comisión adscrita o dependiente de la estructura orgánica del centro formada por equipo decanal, profesorado y alumnado.

En cumplimiento de los principios de publicidad y transparencia, recogidos en los estatutos de las distintas universidades, cada centro publica (papel y/o digital) la *guía docente* o *guía del estudiante* que contiene tanto los programas de las asignaturas como el calendario de las convocatorias de evaluación.

La evaluación del aprendizaje del alumnado en las universidades se organiza en torno al concepto de *convocatoria*, entendida ésta desde tres perspectivas diferentes:

- Convocatoria como número global de oportunidades de evaluación del alumnado para superar una determinada asignatura.
- Convocatoria como número de oportunidades de evaluación del alumnado por derechos de matrícula.
- Convocatoria como fechas en que se realizan los llamamientos a exámenes.

Todos los aspectos relativos a los requerimientos formales están ampliamente regulados por las distintas universidades haciéndose referencias explícitas, en el caso de convocatorias ordinarias, a las fechas en que debe hacerse público el calendario de examen, los periodos para publicación de calificaciones, los plazos para revisión de examen, los plazos para reclamar o impugnar y plazos de resolución.

En relación a las convocatorias extraordinarias (fin de carrera, evaluación por compensación) tienen características diferenciales respecto a las ordinarias ya que deben ser solicitadas expresamente por los interesados. En el caso de ciertas universidades requiere la constitución de un tribunal y están asociadas a ciertos requisitos especiales por el carácter finalista que deben cumplir.

La organización operativa de la evaluación se establece a nivel de la práctica docente. Así, el profesorado asume pleno protagonismo en la planificación docente de las asignaturas y, por lo tanto, de sistemas de evaluación. A este respecto, es de destacar la tendencia actual de unificar, tanto los formatos de planificación, como la inclusión de nuevos apartados y más información en la descripción del sistema de evaluación que se prevé utilizar.

## **Derechos y deberes de los estudiantes**

El análisis realizado nos informa que priman los derechos frente a los deberes de los estudiantes en la evaluación de su aprendizaje, siendo el primer derecho que tiene el alumnado, precisamente, el de ser evaluado.

Otro derecho que posee el alumno, en relación a la evaluación y, como hemos visto anteriormente, hace referencia al número de convocatorias. En todas las universidades existe el mismo número de convocatorias para una titulación, la diferencia estriba en el número de convocatorias que un alumno puede utilizar en un curso académico. Señalamos que en algunos casos se han articulado normas especiales de permanencia atendiendo a situaciones de índole personal.

En todos los casos el alumnado tiene derecho a participar y ser representado en la toma de decisiones respecto a la evaluación a través, tanto de los consejos de departamento como de las comisiones responsables de las planificaciones docentes y en las juntas de centro.

En relación a la calificación los alumnos tienen derecho a conocer las calificaciones dentro de los plazos estipulados por cada universidad (que son diferentes entre ellas y también dependen de la fecha y tipo de convocatoria); revisar las calificaciones y pruebas realizadas ante el profesorado, y recibir las explicaciones necesarias; y reclamar e impugnar las calificaciones.

Relacionado con la publicidad y transparencia destaca el derecho del alumnado a conocer, previamente a la matriculación, el sistema de evaluación y, específicamente, la forma en que se va a evaluar.

Como desarrollo del principio de igualdad de oportunidades se están regulando otro grupo de derechos que permiten adecuar y adaptar la evaluación a las características diferenciales del alumnado. Si bien en un principio se hacía referencia a factores derivados de una discapacidad física, psíquica o sensorial, se está abriendo a factores de carácter cultural, social o situaciones personales que generan necesidades especiales.

Por último, podemos señalar el derecho del alumnado sobre la propiedad intelectual de los trabajos realizados durante su actividad como estudiante.

En relación a los deberes podemos señalar que, aunque no está generalizado, en algunos casos se establece el deber del alumnado de rendir académicamente y que los procesos de evaluación se articulan para comprobar dicho rendimiento. También, en algún caso, se considera un requisito y un deber del alumnado la asistencia a clase.

## **Gestión de la evaluación del aprendizaje**

A nivel de universidad es el Consejo de Gobierno quien aprueba el calendario oficial marco del curso académico, siendo los centros, en concreto la Comisión de Ordenación Académica, u otro órgano similar, la que propone el calendario específico de cada centro que posteriormente es aprobado en junta de centro.

En los departamentos se aprueban las planificaciones presentadas por el profesorado responsable de la docencia en las que se especifican los sistemas de evaluación.

Todo lo relativo a la gestión de actas implica un proceso altamente estructurado que se inicia con la cumplimentación de actas por los profesores responsables de las asignaturas y que van siendo validadas en distintos niveles hasta registrarse por parte de la universidad.

## Los recursos para la evaluación del aprendizaje del alumnado.

En *recursos* diferenciamos dos tipos. En primer lugar los tecnológicos, asociados a la planificación y organización y, en segundo lugar, los recursos tecnológicos y materiales de apoyo a los procesos de evaluación.

En relación a los primeros señalamos que no se encuentran disponibles en todas las universidades. De hecho sólo tres casos disponen de un sistema informatizado de gestión de las planificaciones docentes de las asignaturas; y en cinco se dispone de un sistema informatizado de gestión de actas.

Respecto a los segundos, son escasas las referencias, aunque en diversos casos se mencionan cuadernos de evaluación y también la utilización de las plataformas virtuales.

## La comunicación en el proceso de evaluación

La comunicación en el proceso de evaluación tiene un doble propósito informativo. Por un lado, es necesario para garantizar la transparencia y publicidad del proceso evaluativo y, por otro, tiene como propósito el comunicar los resultados al alumnado.

La totalidad de las universidades hacen pública la siguiente información: (a) Administrativa-institucional (fechas y calendario de exámenes); (b) Académico-metodológica (métodos y criterios de evaluación); y (c) Académico-personal (resultados y calificaciones).

Señalar que la vía principal de estos tipos de información tiene un carácter unidireccional, exceptuando cuando los alumnos ejercen su derecho de revisión.

## Conclusiones e implicaciones

Antes de presentar las conclusiones debemos tener presente las limitaciones de este trabajo, ya que el número de universidades objeto de estudio es reducido y en modo alguno tiene una intencionalidad representativa de la totalidad. Además hemos podido comprobar que en todas las universidades existen normas específicas reguladoras de los procesos de evaluación, pero no es así en el caso de los centros/facultades y departamentos.

La primera conclusión, clara y evidente, que se desprende del análisis es que el discurso de la evaluación podríamos caracterizarlo como *clásico* o *tradicional*, es decir, en el sentido de equiparar evaluación a calificación/medición. A pesar de una clara necesidad percibida de reconocer otros propósitos (mejora, aprendizaje,...), éstos no se hacen evidentes. Consecuentemente, el aprendizaje, en la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, no es reconocido como un eje central.

El principal problema de esta perspectiva sobre la evaluación radica en concebir a los estudiantes/aprendices como sujetos pasivos; es decir, a los estudiantes no se les concede protagonismo en el proceso de evaluación, son vistos como objeto de evaluación por parte de otros, para ser medidos y clasificados.

La pasividad propiciada desde esta concepción evaluativa es incoherente con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, pero esta incongruencia no es sólo de las universidades pues, como han puesto de manifiesto Trillo y Porto (2002), incluso desde la perspectiva de la evaluación institucional, las guías de evaluación de titulaciones auspiciadas por las diferentes agencias de evaluación y/o acreditación tampoco llegan a reconocer una participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Pero se nos plantea un reto importante que deberíamos asumir y que es puesto de manifiesto por las aportaciones de autores como Falchikov (2005), desde una perspectiva global de la evaluación, o por parte de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) desde la consideración de la autorregulación: cuando las personas se enfrentan a la realidad social cotidiana necesitan, inexorablemente, considerarse a sí mismos como sujetos activos; tienen que determinar qué aprender, cómo aprenderlo y cómo valorar si lo han aprendido o no; en este sentido debería enfocarse la evaluación del aprendizaje.

Algunas implicaciones que podemos señalar, por lo tanto, se centran en torno a tres aspectos fundamentales: la necesidad urgente de un cambio normativo; la profundización y generalización de la formación del profesorado universitario sobre este aspecto específico de la evaluación de los aprendizajes; y, por último, la creación de espacios de comunicación e intercambio de experiencias.

Con la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de la cual se está posibilitando la introducción de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias, podemos afirmar que estamos asistiendo a la transición de un paradigma heredado, donde la importancia radicaba en el profesor --que enseña--, a un nuevo paradigma en el que el centro de atención es el alumno, como sujeto activo de su propio aprendizaje, es decir --que aprende--. El reto radica, por lo tanto, en encontrar formas de pensar respecto a la

evaluación que tengan influencia positiva sobre el aprendizaje y desarrollar prácticas evaluativas que puedan acompañar a esta nueva concepción.

Desde esta perspectiva, se hace necesaria y urgente una modificación de la normativa reguladora de la evaluación en las universidades, que permita alinear la normativa con los nuevos enfoques y tendencias y dirigida a tres aspectos puestos de relevancia por parte de la corriente conocida como «evaluación orientada al aprendizaje» (Carless, Joughin y Mok, 2006; Boud y Falchikov, 2007): tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos; implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación; y, por último, retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales. El propio profesorado se hace cada vez más eco de esta necesidad, como consecuencia de su participación e implicación en proyectos piloto de innovación para la adecuación de las enseñanzas universitarias al EEES (Watts y García-Carbonell, 2007).

A título de ejemplo algunos de estos cambios podrían venir de la mano de:

- Reconocer oficialmente la participación activa de los estudiantes en los procesos de planificación, diseño y ejecución de la evaluación.
- Establecer orientaciones dirigidas a considerar y tomar en cuenta la información recabada a través de múltiples técnicas e instrumentos de evaluación.
- Potenciar y favorecer el carácter formador de la evaluación facilitando que los estudiantes tengan oportunidades reales de mejorar sus aprendizajes a lo largo del proceso.

Esta tarea exige profesores formados para afrontar los retos de una docencia universitaria que permita el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero sucede que se ha prestado una gran atención a la formación sobre «metodología de enseñanza», olvidando en gran medida las metodologías de evaluación. Abordar la evaluación desde perspectivas diferentes, donde el alumnado participa y comparte la tarea, exige un profesorado preparado, tanto desde una perspectiva de formación inicial como permanente, abierto y con una actitud flexible de cambio continuo (Rodríguez-Gómez, 2002) que sea capaz de enfrentar de manera eficaz este nuevo reto.

Por último, son necesarios espacios de comunicación e intercambio de experiencias que permitan al profesorado y al alumnado universitario aprender de los mejores. Estos espacios pueden ir desde las tradicionales jornadas y encuentros, pasando por las publicaciones específicas, la creación de redes y la explotación de las posibilidades que hoy nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, siendo de destacar en este sentido, en primer lugar, algunos proyectos de carácter

internacional como FAST Project (<http://www.open.ac.uk/fast>), LOAP (<http://www.ied.edu.hk/loap/intro.html>) o EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es>) en un claro interés de servir de medios de transferencia de experiencias en el contexto específico de la evaluación del aprendizaje en la universidad; y, en segundo lugar, destacamos herramientas como RELOAD (<http://www.reload.ac.uk>) o LAMS (<http://www.lamsinternational.com>), que permiten el diseño de unidades de aprendizaje y, por extensión, procesos de evaluación, que pueden intercambiarse fácilmente, posibilitando así el aprendizaje vicario entre el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- BOUD, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. BOUD Y N. FALCHIKOV (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- BROWN, G., BULL, J. Y PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. London: Routledge.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. Y MOK, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: RoutledgeFalmer.
- GEE, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. BROWN Y A. GLASNER (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.
- HARLEN, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.
- (Coord.). (2002). Investigaciones en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (2).

- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación. *Revista Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- NICOL, D. Y MACFARLANE-DICK, D. (2006). **Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice.** *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- NICOL, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further & Higher Education*, 31 (1), 53-64.
- NIETO MARTÍN, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (Coord.). (1998). La evaluación desde la perspectiva del alumnado universitario: Propuestas para la mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria* (Número Extraordinario), 223-234.
- RODRIGUEZ-GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la Universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista Investigación Educativa*, 18 (2), 417- 432.
- (2002). *El reto de enseñar hoy en la universidad*. En V. ÁLVAREZ ROJO Y A. LÁZARO (Coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 49-58). Málaga: Aljibe.
- SHEPARD, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- TEJEDOR, F.J. (Dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- TRILLO ALONSO, F. Y PORTO CURRÁS, 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.
- WATTS, F. Y GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

## Fuentes electrónicas:

- AGUADO, T., BALLESTEROS, B., GIL-JAURENA, I. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad Nacional de Educación a Distancia. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007 de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/uned.pdf>.
- ALIAGA, F. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de Valencia. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/valencia.pdf>.
- ALVAREZ-ROJO, V., IBARRA, M. S. Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2007). *Manual SISTEVAL*. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/manualSisteval.pdf>.
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J.T., ALVAREZ PÉREZ, P. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2). Recuperado el 20 de abril de 2007, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm).
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J.T., GONZÁLEZ ALFONSO, M. ET AL. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1). Recuperado el 20 de abril de 2007, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm).
- CORREA, A. D. Y PÉREZ-JORGE, D. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de La Laguna. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas*

- y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/laLaguna.pdf>.
- DEL RINCÓN, D., LÓPEZ-AGUADO, M. Y VIEIRA, M.J. (2007). Informe SISTEVAL sobre el marco regulador Universidad de León. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/leon.pdf>
- IVALCOMIX. Recuperado el 25 de abril de 2007 de: <http://evalcomix.uca.es>. (Consulta: 25/04/2007).
- GARCÍA-GARCÍA, M., ASENSIO, I., Y BIENCINTO, C. (2007). Informe SISTEVAL Universidad Complutense. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/compluenseMadrid.pdf>.
- GIL-FLORES, J., CLARES, J., PADILLA, M. T., ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad de Sevilla. En M.S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sevilla.pdf>.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D., BERROCAL, E., GARCÍA-LUPIÓN, ET AL. (2007). *Informe SISTEVAL Universidad de Granada*. En M.S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/granada.pdf>.

- IBARRA, M. S. (Dir.) (2007). *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>.
- IBARRA, M. S., BLANCO, E., GONZÁLEZ-MENORCA, L., ET AL. (2007). Presentación Estudio SISTEVAL. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/presentacionSisteval.pdf>.
- INSTITUT ANDGEWANDTE INFORMATIONSTECHNIK. Basic Support for Cooperative Work (BSCW). Recuperado de: <http://bscw.uca.es/pub/>
- LAMS INTERNATIONAL. Recuperado de: <http://www.lamsinternational.com>
- LIZASOÁIN, L., AZPILLAGA, B., DEL FRAGO, R. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL Universidad del País Vasco. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/pais-Vasco.pdf>
- RELOAD PROJECT. Recuperado de: <http://www.reload.ac.uk/>.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., COTRINA, M., GARCÍA-GARCÍA, M. C., IBARRA, M. S. ET AL. (2007). Informe SISTEVAL. En M. S. IBARRA (Dir.), *Proyecto SISTEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 25 de abril de 2007, de: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/informeSisteval.pdf>
- SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY. *The Fast Project*. Recuperado de: <http://www.open.ac.uk/fast/>.
- THE HONG-KONG INSTITUTE OF EDUCATION. Recuperado de: <http://www.ied.edu.hk/msst/en/frameset.htm?welcome.htm&1&0>
- VERES, E. (2002). Los nuevos planes de estudio y su incidencia sobre la edad de finalización de los estudios superiores. El caso de la Universidad de Valencia. *RELIEVE*

*Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1),. Recuperado el 20 de abril de 2007, de:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_3.htm)

**Dirección de contacto:** María Soledad Ibarra Sáiz. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica. Campus Río San Pedro, s/n. 11519 Cádiz, España.  
E-mail: marisol.ibarra@uca.es