

El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

*Maria Carmen López López**

El proceso de convergencia en educación superior: algunas reflexiones

Las instituciones de educación superior y la vida universitaria en general están sumergidas en un interesante proceso de transformación como consecuencia del llamado Proceso de Bolonia. El cambio propuesto conlleva, inevitablemente, un sin fin de oportunidades, al tiempo que genera un número indeterminado de interrogantes sobre las posibilidades que brinda y los riesgos que comporta este nuevo escenario: ¿se conoce realmente la naturaleza, el sentido y repercusión del cambio propuesto?, ¿se han previsto los medios y recurso necesarios que posibiliten a las universidades afrontar este reto?, ¿son los profesores

conscientes de cómo incidirá en su actividad docente?, ¿disponen los docentes de las condiciones y formación necesaria para llevar a cabo un cambio de esta naturaleza?..., estas y otras cuestiones son en estos momentos objeto de un interesante y apasionante debate en la educación superior.

Desde la península Ibérica hasta los Urales, cuarenta y cinco estados participan activamente en una novedosa dinámica destinada a armonizar/homologar sus sistemas educativos universitarios mediante un proceso de convergencia mutua que aspira a respetar la diversidad y evitar la ho-

* Profesora Titular de la Universidad de Granada, Facultad Ciencias de la Educación, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071 Granada (España). Telf: +34 958243972; Fax: +34 958248965; E-mail: mclopez@ugr.es. Web: <http://www.ugr.es/local/mclopez>

mogeneización. Esta iniciativa lleva asociados importantes cambios a nivel estructural y curricular que afectan directamente a la educación superior, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la cultura de la institución universitaria.

Si analizamos el camino recorrido, podemos afirmar que son básicamente dos series de hechos/factores, profundamente interrelacionados, los que han llevado a esta situación:

1. Un cambio en los intereses de las políticas gubernamentales en materia de educación superior. Las deficiencias de la educación universitaria centrada en el dominio de las disciplinas, con graves fallos de coordinación con el mundo laboral, como se hizo especialmente visible con la crisis económica y la fuerte competencia comercial de los años 80, se han intensificado con el fenómeno de la globalización y la fuerte presencia de las TIC al dar nacimiento a un nuevo tipo de sociedad: la del conocimiento, con nuevas estructuras sociales, profesiones y demandas competenciales. Frente al modo de desarrollo industrial orientado al crecimiento productivo, lo específico de la sociedad de la información “es la acción del conocimiento sobre sí mismo como fuente principal de productividad” (CASTELLS, 1996, p. 16). El conocimiento es la forma esencial de trabajo y producción. Si el conocimiento es la principal fuente de productividad se entiende que los sistemas de educación superior y de investigación estén en el centro de las preocupaciones de los gobiernos europeos.

2. Un cambio de las demandas sociales hacia la institución universitaria. En un nuevo espacio social globalizado y postindustrial, la universidad deber ser redefinida, reconstruida, para poder responder a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. Hay antecedentes que se sitúan en los Programas Internacionales de Formación (Comett, Erasmus, Sócrates, Leonardo, etc.). Pero este proceso empieza con la Declaración de París-La Sorbona (mayo, 1998), suscrita por cuatro ministros de educación de países de la Unión Europea, en la que se reivindica “una Europa de conocimientos” y no sólo de la economía que “permita acabar con las fronteras” educativas y “desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje” que favorezca “una movilidad y una cooperación más estrechas” que sirva de “marco común de referencia”, la promoción de una “zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para beneficio de Europa”.

En la Declaración de Bolonia (junio, 1999), firmada por 29 Estados además de instituciones como la Comisión Europea, el Consejo de Europa y asociaciones universitarias, rectores y estudiantes, se ratifican los acuerdos de París-La Sorbona y se sientan las bases para conseguir en el 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se mantiene la importancia de la Europa del conocimiento, como factor necesario para el desarrollo social y humano y para

la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, en el marco general del pleno respeto de la diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria. En los sucesivos encuentros celebrados en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) se ha incrementado el compromiso por parte de los estados y se ha avanzado en el establecimiento de pautas para favorecer el cambio propuesto. Es importante subrayar, sin embargo, que estas pautas y acuerdos adoptados apuestan por un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y el dominio de competencias, pero se centran de manera especial en los cambios estructurales y de organización de las nuevas propuestas formativas (master, grados, postgrados, créditos ECTS,...). Se constata así la escasa atención prestada a la reconversión cualitativa que debiera acompañar a este proceso de convergencia y que afecta más directamente a los profesores y a la propia práctica docente.

Esta relegación que sufren los aspectos relativos al desarrollo curricular (diseño por competencias, cambio metodológico, sistemas de evaluación alternativos,...) y a los docentes, como piezas clave del cambio, no sólo contribuyen a generar incertidumbre o rechazo al proceso, sino que representan, en nuestra modesta opinión, un peligro para la culminación satisfactoria del proyecto europeo al que se aspira.

Existen dos grandes lagunas respecto al profesorado en la Convergencia al EEES [...] por un lado, su incorporación explícita como clave estratégica al mismo y, por otro, la indagación sobre su práctica actual y necesidades institucionales, formativas, estructurales y organizativas para permitirles su participación activa en su construcción (ALBA PASTOR, 2005, p. 25-26).

En estos momentos del proceso somos conscientes de que el cambio en el diseño, estructura y organización de las propuesta formativas en la educación superior, por otra parte ya iniciado en gran número de universidades públicas y privadas (GUTH, 2006; VLASCEANU; VOICU, 2006) y que corresponde, posiblemente, a la cara más visible y quizá también más urgente del proceso de convergencia, debe ir acompañado de una reconversión cualitativa, por el momento menos abordada y altamente compleja, de la práctica educativa que afecta a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y a la lógica/filosofía desde la que cada una de estas acciones se afronta.

Atender a *todos* los cambios que conlleva la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de manera exitosa no parece, por ello, tarea fácil. El proceso de convergencia corre el riesgo de quedar en un cambio técnico, de diseño, que como tantos otros cambios en educación tuvieron una incidencia relativa en las aulas (HARGREAVES, 2003). En este caso particular los temores se acentúan si tenemos en cuenta que la institución universitaria se ha caracterizado

precisamente por su carácter conservador e inmovilista, que le han permitido permanecer fiel a los principios decimonónicos que le vieron nacer e impermeable a los avatares que han marcado la vida social. Por otra parte, la rigidez de las estructuras administrativas y burocráticas que sustentan la educación superior no parece ser un buen aliado para impulsar los cambios que requiere el espacio europeo de educación superior. Ni tan siquiera la situación profesional que viven los docentes en las aulas universitarias hace propicia la ocasión para impulsar transformaciones de esta envergadura (número alumnos por aula, desprestigio de la labor docente, excesivo academicismo, falta de coordinación, inercia de la práctica educativa,...).

Se impone, no obstante, la necesidad de optar por perspectivas más integrales y complejas del cambio educativo, más acordes con los nuevos tiempos, que atiendan a los aspectos estructurales, curriculares y emocionales del mismo, ayuden a conformar una visión más cercana y realista de los entornos, de sus interconexiones, ayudando de esta forma a reforzar el tejido social, impulsar la cohesión y mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos. Desde un punto de vista más próximo a la práctica profesional del docente, la elaboración de propuestas formativas centradas en el aprendizaje, que contemplen su estrecha conexión con la enseñanza y los contextos institucionales y sociales que les dan cobertura, pueden ser el detonante que necesitamos para in-

crementar la calidad de la educación universitaria y la profesionalidad de sus docentes.

El modelo de competencias y su contribución a la mejora cualitativa de la educación y evaluación universitaria.

El impulso conferido al modelo basado en el dominio de competencias por parte de numerosas instancias internacionales y por el propio Parlamento Europeo (2006) ha hecho resurgir el discurso en torno al concepto de “competencia” y ha contribuido decididamente a su adopción en el ámbito educativo de la Unión. Ligado inicialmente al ámbito empresarial y a la formación profesional, su traslación a la educación superior ha disparado algunas alarmas que advierten de los peligros de la “comercialización de la educación superior”, de su supeditación a los intereses del mercado y del riesgo que representa poner el énfasis en los resultados o en la rendición de cuentas cuando se trata de educación. A nadie se le escapa en estos momentos que el proceso de convergencia, y la adopción del modelo de competencias, comportan importantes desafíos no sólo para la política y administración educativas, sino para los propios profesores universitarios.

No obstante, y sin descartar la realidad de estas amenazas, el modelo basado en el dominio de competencias

puede ser también una oportunidad para responder a uno de los desafíos a que se enfrenta la universidad en estos momentos: mejorar la calidad de la educación superior en su legítima búsqueda de la excelencia. Garagorri, apoyándose en las características que en su opinión definen a las competencias (carácter integrador, transferible y multifuncional, dinámico e ilimitado y evaluable), considera que “pueden servir de cauce para hacer un planteamiento curricular más acorde con una perspectiva de educación integral, en equidad y para toda la vida” (GARAGORRI, 2007, p. 47).

Esta posición, eminentemente constructiva, es igualmente compartida por autores como Coll (2007), para quien los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen aquellos otros que basados en capacidades han prevalecido en el discurso pedagógico de las últimas décadas. Sin olvidar las limitaciones teóricas y prácticas que comporta su adopción, Coll concreta en cuatro ideas los avances que representa este nuevo enfoque basado en competencias:

1. El énfasis conferido a la necesidad de utilizar los conocimientos adquiridos para afrontar situaciones y problemas.
2. El propio concepto de competencia que integra distintos tipos de conocimientos (habilidades cognitivas, destrezas, motivaciones, actitudes, emociones,...) y la necesidad de movilizarlos de manera articulada e interrelacionada en cualquier tipo de actuación.

3. Importancia otorgada al contexto en el que se adquieren y aplican las competencias.
4. Prioridad otorgada al desarrollo de las capacidades que posibilitan aprender autónomamente, autorregular y dirigir el propio aprendizaje y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Desde nuestro modesto punto de vista, y sin ánimo de cerrar el debate respecto a las posibles aportaciones, el potencial más destacable del trabajo con competencias radica precisamente en la naturaleza misma del concepto. El hecho de que el dominio de una competencia se encuentre necesariamente asociado a la adquisición de distintos saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) la convierten en detonante para instaurar, al igual que existe en el ámbito de la investigación, una auténtica cultura colaborativa en el marco de la docencia universitaria.

El enfoque de competencias invita al intercambio docente, al establecimiento de compromisos conjuntos y al trabajo interdisciplinar en todo lo relativo al diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular. El trabajo por competencias representa una clara oportunidad para construir conocimiento profesional, abrir canales de comunicación y colaboración entre colegas, incrementar la profesionalidad y revalorizar la depreciada labor docente. La adopción de este modelo permite convertir la enseñanza y la propia evaluación en campo de innovación y exploración conjunta haciendo más visible la práctica profesional como profesores que es, como han

reconocido Hatch (2006) o Shulman (2004), un paso decisivo para mejorar la calidad de la docencia. Esta virtualidad que ofrece el modelo de competencias resulta de vital importancia para impulsar el cambio cultural necesario que requiere el desarrollo de procesos evaluadores más formativos. Como ha señalado Villardón (2006, p. 74) “el cambio de cultura evaluativo de la institución es un requisito *sine qua non* para la modificación de las prácticas evaluativas”.

Rentabilizar, no obstante, este potencial y hacer efectivas estas u otras ventajas que puedan adjudicarse al modelo de competencias exige salvar no pocas dificultades de diversa índole (institucional, personal, de dotación de medios, etc.). Ningún cambio en educación parte de cero, la complejidad que representa la puesta en marcha de cualquier innovación de esta naturaleza en educación y el peso de la tradición hace recomendable, sin perder de vista el horizonte al que se aspira, atender al análisis y reflexión que caracteriza la situación de partida. Una mirada crítica a los pasos dados ayuda a recuperar lo valioso de la herencia acumulada, invita a la reflexión y al desarrollo del sentido crítico en la superación de los aspectos deficitarios, al tiempo que favorece el establecimiento de bases sólidas sobre las que asentar los nuevos compromisos.

Por esta razón, y antes de profundizar en las claves que definen la evaluación educativa y de calidad a la que aspiramos, hemos considerado pertinente aludir de manera breve al

modelo de evaluación vigente en la educación superior.

El punto de partida: el modelo de evaluación vigente en educación superior

La caracterización del actual modelo de evaluación en los estudios superiores se encuentra inexorablemente vinculada a la consideración de que ha sido objeto la propia actividad evaluadora. Como es sabido, la revalorización conferida a la investigación, como indicador de excelencia, frente a la docencia en el ámbito universitario ha llevado a depreciar aquellas tareas/competencias más vinculadas con el ejercicio de la docencia propiamente dicha, como es el caso de la evaluación.

Esta devaluación de la labor docente, en general, y evaluadora, en particular, han convertido la evaluación en una tarea poco grata a la que los profesores dedican poco tiempo y atención en su actividad diaria. Así lo confirma la investigación llevada a cabo por Tejedor (2001), entre un total de 1.205 profesores. La evaluación no sólo se encuentra a la cola de las actividades que los docentes realizan diariamente con agrado, incluso por debajo de las tareas de gestión y administración que, como sabemos, suelen considerarse poco atractivas, sino que además ocupa el último lugar en la relación de tareas vinculadas estrictamente con la acción docente y desar-

rolladas antes, durante y después del acto didáctico como: la formulación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos, programación de actividades e incorporación de nuevos recursos a la enseñanza. En sus resultados y conclusiones, el estudio evidencia cómo el profesorado universitario dedica más tiempo y esmero a las labores más valoradas, reconocidas, retribuidas o que más beneficios les reportan, en detrimento de aquellas otras que, como la evaluación, se han depreciado y minusvalorado.

Si a este hecho se le une la complejidad inherente al propio proceso evaluador, su notable proyección en el ámbito institucional, administrativo, curricular, profesional e incluso personal y la escasa atención que se ha deparado a la formación pedagógica del docente universitario para hacer frente a esta complejidad, entonces es posible que se entienda mejor por qué la evaluación “constituye uno de los puntos débiles de la docencia universitaria” (ZABALZA, 2003, p. 202) y es considerada el aspecto de la educación superior que más inseguridad producen entre el profesorado (VILLARDÓN, 2006).

Por otra parte, las diferentes perspectivas y prácticas que la envuelven, y que la convierten en mecanismo de control sociopolítico y educativo al servicio del poder (APPLE, 1986) o en motor de transformación y optimización de los procesos formativos, hacen de ella un tema de permanente interés y un instrumento indispensable en cualquier proceso de cambio. Se trata

de un elemento y proceso con múltiples caras y facetas, en ocasiones enfrentadas, asociadas a un sin fin de propósitos y repercusiones que exceden la labor estrictamente académica del docente y que la convierten en un tema controvertido y polémico.

Santos Guerra (1999), centrando su atención en la evaluación del alumno universitario, analizaba algunas de las paradojas que envuelven a la evaluación universitaria y llama la atención sobre cuestiones como:

- La consideración de la evaluación como estrategia para aprobar, no para aprender, innovar o mejorar.
- La simplificación del discurso sobre el fracaso a la escasa preparación previa de los estudiantes, sin profundiza en el análisis de otros factores.
- El excesivo interés en los resultados y desconsideración de los procesos.
- Su énfasis en el alumno, descartando otros elementos evaluables del sistema universitario (enseñanza, programas, instituciones,...).
- La potenciación de funciones intelectuales pobres (memorización, repetición, comprobación, comparación, clasificación) en lugar de análisis, comprensión, creación...
- Su carácter homogéneo y su falta de atención a la diversidad.
- La relevancia del carácter objetivo e inequívoco sobre el componente subjetivo.
- Su articulación con iniciativas cerradas e individualistas que hacen difícil la participación.
- Su desconsideración como objeto de investigación.

- El olvido de las dimensiones éticas de la evaluación.

Penetrar en los rasgos que caracterizan el modelo de evaluación vigente en la educación superior es sumergirnos en un terreno pantanoso, poco transparente, altamente cuestionado y cargado de contradicciones que hacen aconsejable su reconsideración.

Brown (2003), consciente de las limitaciones del actual modelo de evaluación universitario, propone un cambio que ayude a adaptar el currículum a los cambios que experimentan las instituciones universitarias en estos momentos, incrementar el tiempo destinado a la orientación, seguimiento y feedback, experimentar con otras opciones evaluadoras más respetuosas con la dispersión de intereses, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc., y porque se hace necesario abordar las distintas categorías de contenidos presentes en las competencias (conocimiento, habilidades,...) y clarificar la contribución de la evaluación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nosotros mismos hemos incidido recientemente (LÓPEZ LÓPEZ, 2007) en esta misma idea de cambio apoyándonos en las siguientes razones:

- Necesidad de superar viejas visiones sesgadas y fragmentarias y acceder a niveles de comprensión más profundos, complejos y amplios de la evaluación.
- Tender hacia procesos evaluadores más gratificantes y satisfactorios para todos.
- Necesidad de democratizar el proceso evaluador y compartir responsabilidades.
- Incorporar los avances experimentados en evaluación cualitativa.
- Atender a la diversidad de estudiantes.
- Favorecer la adopción del modelo educativo centrado en el aprendizaje que plantea el proceso de convergencia.
- Convertirla en campo de investigación, innovación y profesionalización.

La actual coyuntura de transformación que experimenta la institución universitaria hace de este un momento propicio para abordar de manera reflexiva los entresijos que subyacen a ciertas prácticas evaluadoras, superar las contradicciones y paradojas que han marcado la agenda de trabajo de los docentes y establecer nuevos compromisos que la conviertan en una práctica realmente educativa y profesionalizadora.

Hacia una evaluación profesionalizadora y de calidad

En opinión de Perrenoud (2004) se contribuye a potenciar la profesionalización cuando nos centramos en el aprendizaje y en las competencias que los estudiantes han de desarrollar, practicamos una evaluación formativa, desarrollamos una pedagogía activa y cooperativa basada en proyectos, asumimos y nos mantenemos fieles a una ética explícita, participamos de la formación y reflexiones pedagógicas, reflexionamos sobre la práctica de forma individual o grupal, trabajamos en

equipo, cooperamos con los compañeros, nos comprometemos en procesos de innovación y explicamos lo que hacemos.

Consideraciones de este tipo nos acercan a una evaluación no circunscrita al alumno, abierta a nuevos ámbitos y análisis, que escapa de la fragmentación para ser considerada parte integrante del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y campo de reflexión, innovación e indagación de la práctica profesional. Desde esta nueva mirada la evaluación recobra todo su carácter procesual, formativo y continuo para responder a las dos lógicas en que, según Perrenoud (1998), se debate actualmente la evaluación: la fabricación de la excelencia y la regulación de los aprendizajes.

El docente universitario, como profesional de la enseñanza, queda así comprometido con el diseño de sistemas de evaluación coherentes, rigurosos y transparentes que favorezcan la adquisición de las competencias necesarias que posibiliten a los estudiantes aprender de manera autónoma y a lo largo de la vida, al tiempo que colabora con otros colegas haciendo visible su práctica evaluadora, contribuyendo en la construcción de conocimiento profesional a partir de la reflexión crítica de su propia práctica y participando en la creación de comunidades de aprendizaje profesionales dispuestas a innovar y convertir sus propuestas de evaluación en campos de indagación para incrementar la calidad de la oferta formativa y mejorar su desarrollo profesional.

Atender a la doble lógica señalada por Perrenoud y favorecer una respuesta satisfactoria y comprometida por parte de los docentes, en estos momentos en que la institución universitaria traza su andadura en el nuevo escenario europeo, pasa por clarificar algunas de las bases sobre las que debería articularse el cambio en evaluación. Nos permitimos, en este sentido, llamar la atención sobre tres aspectos que consideramos claves para relanzar una evaluación de mayor calidad e impulsar la implicación del profesorado en este logro: Sensibilización respecto a fortalezas y debilidades del sistema de evaluación vigente, adopción de perspectivas más rigurosas e integrales y colaboración.

Sensibilización respecto a las fortalezas y debilidades del proceso evaluador vigente

Como hemos apuntado en algún momento de nuestro discurso, tomar conciencia, desde el ámbito institucional, profesional y personal, de las virtualidades y limitaciones que presenta el actual sistema de evaluación universitario es, sin duda, un factor clave para promover la mejora cualitativa de la evaluación en la educación superior. Generar dinámicas de reflexión crítica en torno a la evaluación ayuda a salvar las resistencias al cambio, clarifica los presupuestos en que se apoyan las prácticas evaluadoras y facilita el establecimiento de compromisos con la mejora; factores todos ellos de gran valor para la culminación exitosa del cambio en educación (HARGREAVES, 2003).

Para Costley, elevar los niveles de pensamiento crítico acerca del trabajo realizado mejora no sólo el grado de comprensión de los principios pedagógicos y roles en que se sustenta el trabajo, sino que favorecen la adhesión al cambio político que se propone. “Cuando nosotros evaluamos nuestra práctica nos situamos en disposición de participar en el cambio, en la formulación de políticas más centradas en el aprendizaje y también nos encontramos en mejor posición para asegurar que hay adhesión a esa política” (COSTLEY, 2007, p. 5).

Conscientes del papel estratégico que juega el profesorado en la conducción del cambio educativo promovido desde el proceso de convergencia hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, resulta de vital importancia impulsar la reflexión y análisis crítico de la propia práctica evaluadora para dotar de transparencia al propio proceso evaluador y conseguir la implicación y complicidad de los docentes en la culminación del proyecto europeo.

Por otra parte, y no menos importante, cuando la evaluación se convierte en campo de reflexión y exploración por parte de los profesores, resulta más difícil reproducir enfoques y prácticas erróneas y mucho más fácil optimizar dichos procesos. “No poner en tela de juicio las prácticas, nos lleva a repetirlas de manera mecánica. Asentarnos en las certezas de la práctica hace invisible su mejora” (SANTOS GUERRA, 1999, p. 389).

Analizar las fortalezas y debilidades del proceso evaluador ayuda, por

tanto, a tomar conciencia de las deficiencias con que se lleva a cabo, clarificar los principios en que se apoya favoreciendo el cambio de perspectivas y la búsqueda de procedimientos de evaluación alternativos, contribuye a desprivatizar la práctica evaluadora convirtiéndola en campo de reflexión e indagación compartido, favorece la implicación y compromiso del profesorado en el proceso de cambio, y proporciona razones de peso que dan sentido a las decisiones y acciones emprendidas por los docentes contribuyendo así a impulsar la mejora del propio proceso evaluador y el desarrollo profesional de los docentes.

Adopción de una nueva lógica

Son muchas las contribuciones y experiencias que denuncian la ineficacia de las reformas impuestas apoyadas en dinámicas de naturaleza meramente técnica, sobre todo en educación. Fullan (2003, p. 297) así lo reconoce cuando afirma: “La planificación técnica no ha dado resultado en el cambio educativo.”

La complejidad y magnitud de los cambios que se plantean desde EEES no pueden ni deben ser forzados y menos aún limitarse a transformaciones meramente estructurales o de diseño. La experiencia y aprendizaje acumulados en este sentido hacen aconsejable democratizar los procesos de esta naturaleza y contemplar su vertiente técnica, moral y emocional para promover una comprensión más profunda y amplia de la naturaleza del cambio educativo (HARGREAVES, 2003).

Tender hacia experiencias evaluadoras innovadoras que ayuden a salvar las resistencias y generen el sustrato necesario que posibilite la consolidación del cambio resulta más factible cuando se contemplan el componente emocional. Para Fullan “encontrar un modo de conciliar la emoción positiva y la emoción negativa es la clave para liberar las energías del cambio” (2003, p. 305).

McCormack (2005), por su parte, pone el acento precisamente en la importancia del componente ético de la evaluación y propone introducir cuatro nuevos valores en la evaluación de los estudiantes: autonomía y justicia, respeto a las opiniones de los estudiantes, anonimato y confidencialidad, y privacidad. En su opinión, los principios que deben orientar la práctica evaluadora en estos momentos son:

Principios éticos para orientar la evaluación de los estudiantes

Principios
• Conocimiento y respecto a la diversidad del alumnado • Trato justo y equitativo • Transparencia del proceso evaluador • Los estudiantes deben ser conscientes del propósito de la evaluación • Cerrar el feedback con los estudiantes y administrarlo justamente • Contar con consentimiento de estudiantes para el uso de sus datos en investigaciones/publicaciones • Clarificar acciones que contribuyen a la mejora del aprendizaje y enseñanza • Garantizar el anonimato y confidencialidad de todos los datos recopilados

Tomado de McCormack (2005, p. 471)

Aportaciones y reflexiones como estas, unido al interés por la excelencia y la mejora de la calidad de la educación superior hacen necesaria la adopción de una nueva lógica sobre la evaluación que ayude a salvar las deficiencias y restricciones impuesta por el modelo educativo heredado. Las nuevas tendencias enfatizan así la necesidad de contemplar este doble componente técnico y moral del proceso evaluador y abrir la evaluación a otros ámbitos y agentes para que realmente sea un aporte decidido a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo profesional de los docentes.

La adopción de un modelo centrado en el aprendizaje de competencias es una oportunidad para redefinir el sentido y finalidad de la evaluación, su apertura a nuevos ámbitos (centros, titulaciones, enseñanza,...), dimensiones (técnica, moral y emocional) y agentes (profesores, alumnos,...), ofreciendo así la posibilidad de convertir la evaluación en una práctica verdaderamente educativa. Una evaluación educativa que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes, al perfeccionamiento de los docentes y a la democratización y mejora de los procesos formativos. En opinión de Trillo y Porto (2002, p. 287), esto se consigue cuando se rompe con la utilización de la evaluación como acto de poder, se facilita la reflexión y participación de los alumnos, se clarifican las orientaciones erróneas que toma la evaluación de estudiantes, se recuerdan los límites que siempre tiene cualquier proceso de evaluación y se incorporan los avances en la conceptualización de la evaluación.

Desde esta nueva consideración más compleja e integral del proceso evaluador que invita a contemplar las interdependencias existentes entre contextos, dimensiones e implicados, la evaluación, como elemento integrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, responde a un compromiso compartido a distintos niveles que tiene como objetivo central recabar información diversificada (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones,...) a través de una pluralidad de instrumentos para iluminar la situación existente y facilitar la toma de decisiones y el establecimiento de compromisos de cara a promover la mejora.

El profesor universitario se revela como un profesional que guía y media el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo así una revalorización de las labores de supervisión, orientación, seguimiento y feed-back (y con ello de la depreciada labor docente) que deberán integrarse en un nuevo sistema de organización y funcionamiento más transparente y abierto a la participación que contemple la complejidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y esto supone una ruptura con lo que hasta el momento habían sido las formas de trabajo habituales en las aulas de educación superior.

Importancia de la colaboración

Como ya denunciábamos al comienzo del artículo, el profesorado universitario, en el ámbito de la docencia, carece de cultura colaborativa. El carácter, eminente privado, con que

se ha impregnado a la enseñanza, ha llevado a los docentes a actuar de forma esencialmente individualista en el ejercicio de su actividad docente y ha dificultado sensiblemente la visibilidad y posibilidades de mejora de la práctica evaluadora.

Esta tendencia, ampliamente consolidada, choca, sin embargo, con aquella otra, más pública y visible, que se le ha conferido a la actividad investigadora. Posiblemente esto ayude a entender porqué “dentro de la profesión misma, los docentes todavía no han desarrollado una tradición de intercambio de sus conocimientos prácticos” (LIEBERMAN; GROLNICK, 2003, p. 284). Esta falta de colaboración e intercambio respecto a la práctica docente representa un serio obstáculo para la mejora de la educación universitaria en general y del sistema de evaluación de manera particular.

Hacer participar a los educadores en actividades en las que aprenden a trabajar en forma interdependiente, reflexionan sobre su práctica, valoran su propia experiencia, asumen roles de liderazgo y responden con flexibilidad a problemas y oportunidades imprevistos, es tan esencial a los propósitos de las redes como a los procesos de la reforma escolar (LIEBERMAN; GROLNICK, 2003, p. 277).

Como ha señalado el propio Fullan (2003, p. 309), “la mejor forma de habérselas con el cambio escolar puede ser ‘mejorar las relaciones’”. Promover el trabajo conjunto, la colaboración entre las instituciones de educación superior, los estudiantes y el profesorado es uno de los requisitos para hacer efec-

tivo el cambio que propugna el EEES y optimizar el proceso evaluador. En el caso del profesorado, fomentar el intercambio de experiencias y conocimientos, impulsar la cooperación y el trabajo colegiado puede ayudar a superar el individualismo y con ello uno de los frenos que dificultan el proceso de mejora que se persigue.

Abrir, no obstante, la evaluación al diálogo, favorecer la negociación o trabajar en equipo y de manera coordinada para optimizarla no son compromisos fáciles de satisfacer. El carácter privativo e individualista de la evaluación universitaria la han convertido en una experiencia poco visible y rara vez compartida. Carecemos de una cultura colaborativa en este sentido que facilite la participación, la adopción de acuerdos o el trabajo colegiado.

Son pocas las iniciativas evaluadoras que entienden la evaluación como objeto de aprendizaje y facilitan la participación del alumno. No obstante, evaluar es una acción que los estudiantes deben experimentar y aprender por su elevado contenido formativo. Como han reconocido Trillo y Porto (2002), entre otros, sino hay protagonismo del alumnado no hay evaluación educativa. Es importante, por tanto, diseñar propuesta de evaluación abiertas a la participación que posibiliten la colaboración y permitan a los estudiantes desarrollar esta competencia y contar con referentes experienciales suficientes para responder de manera más efectiva a los retos que les depara el futuro ejercicio profesional. Modalidades como la autoevalua-

ción, la evaluación por compañeros, la coevaluación, incluso la metaevaluación, así como las propuestas que contempla la implicación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación, el diseño de instrumentos, o la determinación del peso específico conferido a cada tarea en el proceso evaluador, pueden considerarse iniciativas de gran valor formativo que ayudan al alumno a regular su aprendizaje, desarrollar su capacidad reflexiva y crítica y le ponen en disposición de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Por otra parte, la colaboración profesional, en la medida que incrementa la participación y compromiso de los docentes, permite a estos contemplar diversas perspectivas, dignificar el conocimiento práctico, establecer su propia agenda de trabajo, intercambiar conocimientos y experiencias haciendo más visible la práctica y con ello las posibilidades de mejora. Fomentar el trabajo colegiado de los profesores en torno a la evaluación y transformarla en campo de indagación e innovación colectiva puede ser la condición que necesitamos para diseñar sistemas de evaluación más centrados en el aprendizaje, incrementar la profesionalidad de los profesores y sostener el cambio que propone el proceso de convergencia. Se trata de incorporar la colaboración a la práctica evaluadora del docente universitario de manera que posibilite la instauración de una nueva cultura evaluadora en la educación superior asentada en los principios de compromiso compartido, corresponsabilidad y transparencia.

Bibliografía

ALBA PASTOR, C. El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, Madrid, n. 37, p. 13-36, 2005.

APPLE, M. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986. 224 p.

BROWN, S. Estrategias institucionales en evaluación. En: BOWN, S.; GLASNER, A. (Ed.). *Evaluar en la universidad*. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea, 2003. p. 23-33.

CASTELLS, M. *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell, 1996. p. 594.

COLL, C. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 161, p. 34-39, 2007.

COSTLEY, C. Work-based learning: assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, London, v. 32, n. 1, p. 1-9, 2007.

DECLARACIONES del proceso de Bolonia. Disponibles en: <http://ees.universia.es/documentos.htm>. Acceso en: 5/9/2007.

FULLAN, M. Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En: HARGREAVES, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Madrid: Amorrortu, 2003. p. 296-317.

GARAGORRI, X. Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 161, p. 47-55, 2007.

GUTH, J. The bologna process: the impact of higher education reform on the structure and organisation of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, London, v. 31, n. 3, p. 327-338, 2006.

HATCH, T. *Into the classroom: developing the scholarship of teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

HARGREAVES, A. Replantear el cambio educativo. Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En: HARGREAVES, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Madrid: Amorrortu, 2003. p. 23-55.

LIEBERMAN, A.; GROLNICK, M. Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En: HARGREAVES, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Madrid: Amorrortu, 2003. p. 266-295.

LÓPEZ LÓPEZ, M. C. Evaluar en la universidad y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En: LÓPEZ LÓPEZ M. C. (Ed.). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2007. p. 5-22.

MCCORMACK, C. Reconceptualizing student evaluation of teaching: an ethical framework for changing times. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, London, v. 30, n. 5, p. 463-476, 2005.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Recomendaciones del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, Alicante, n. 394, p. 10-18, 2006. Disponible en: <http://www.cde.ua.es/cde/doce.htm>. Acceso en: 16/5/2007.

PERRENOUD, Ph. *L'évaluation des élèves*. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998. 326p.

_____. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona: Graó, 2004. 168p.

SANTOS GUERRA, M. A. 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Valladolid, v. 2, n. 1, mayo 1999. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Acceso en: 20/5/2003.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 587 p.

TEJEDOR, J. La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En: VILLAR L. M. (Dir.). *La universidad*. Evaluación educativa e innovación curricular. Sevilla: Kronos, 2001. p. 3-39.

TRILLO, F.; PORTO, M. La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación

de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, Madrid, n. 328, p. 283-301, 2002.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, n. 24, p. 57-76, 2006.

VLASCEANU, L.; VOICU, B. Implementation of the Bologna objectives in simple of european private higher education institutions: outcomes of a survey. *Higher Education in Europe*, London, v. 31, n. 1, p. 25-52, 2006.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Nancea, 2003. 253p.