

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Ascensión Antón Nuño
José Ignacio Moraza Herrán.

Profesores del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
aanton@ubu.es; jimoraza@ubu.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.682>

Fecha de Recepción: 18 Febrero 2014
Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT:

This communication aims to transmit the conclusions reached after carrying out an investigation into the conceptions that some teachers have about teaching, learning and evaluation, in order to know and understand their influence in their assessment practices. We consider the most relevant: the lack of knowledge or even rejection of the theories and the educational research by university professors; the existence of a concept of university teachers in our cultural context; changes in the conceptions of learning and evaluation: formative assessment; the confusion between assessment *continuous* and continuous evaluation and the pursuit of objectivity and justice in the evaluation.

RESUMEN:

Esta comunicación pretende transmitir las conclusiones a las que se llegó después de realizar una investigación sobre 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. Consideramos las más relevantes: el desconocimiento o incluso rechazo de las teorías y la investigación educativa por los profesores universitarios; la existencia de una concepción del docente universitario en nuestro contexto cultural; los cambios en las concepciones de aprendizaje y evaluación: la evaluación formativa; la confusión entre evaluación *continua* y continua evaluación y la búsqueda de la objetividad y justicia en la evaluación.

Palabras Clave: Concepciones, aprendizaje, evaluación formativa.

BREVE RESUMEN DEL ESTUDIO REALIZADO

En primer lugar, la revisión teórica que se realizó para conocer las aportaciones de algunos de los trabajos vinculados al objeto de estudio, nos ha proporcionado una visión de las concepciones y de la evaluación de los aprendizajes, que, además de ganar en profundidad, nos ha hecho remodelar, incluso modificar, las concepciones previas y nuestras prácticas docentes.

Entender cómo funcionan y cómo influyen en nuestro quehacer cotidiano, las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación también nos 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 nuestras 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), creemos que todo ello ha mejorado nuestra docencia. Además, realizar un estudio cualitativo, nos ha supuesto aprender, ampliar y modificar los conocimientos y a pesar de que en numerosas ocasiones hemos añorado la *seguridad que dan los números*, actualmente pensamos que el nivel de comprensión que hemos 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 los 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.

La metodología de análisis aplicada, se apoyó en un software específico y muy exigente, el programa ATLAS.ti versión 5.0. 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 nos 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, volvemos 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 observamos 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 dejamos 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.

¿POR QUÉ LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DESCONOCEN O INCLUSO RECHAZAN LAS TEORÍAS Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SI SU CONOCIMIENTO PODRÍA AYUDARLES A MEJORAR SU PRÁCTICA DOCENTE?

Este hecho lo observamos en la mayoría de nuestros casos. Probablemente, este alejamiento entre la investigación -las teorías emanan de ella-, y la práctica, se deba a múltiples razones. Entre ellas, queremos 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 (un profesor empleó 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 hemos podido observar en los profesores con los que hemos 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 nos 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. Tememos que si estos cambios siguen sin producirse, la implementación del EEES se verá afectada negativamente, como auguran los profesores que hemos entrevistado.

¿QUÉ HACE FALTA PARA QUE UN PROFESOR INCORPORE LAS APORTACIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA A SU PRÁCTICA REAL?

Según este autor, necesitamos *desaprender y reaprender*. Así lo reflejan todos los casos que hemos 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.

¿EXISTE UNA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN NUESTRO CONTEXTO CULTURAL?

Un 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. Hemos observado dos situaciones de este tipo, muy diferentes, que nos han aportado una comprensión más completa de lo que pueden vivir, en estas circunstancias, los profesores.

Un caso nos 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 nos 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, nos ha ayudado a observar algo con lo que no contábamos: la posibilidad de que exista otra concepción o enfoque que pudiera afectar a las que hemos estudiado, que sería la *docente universitario en nuestro contexto cultural*.

Creemos 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 uno de nuestros casos,

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. Nos gustaría estudiar, en profundidad, las razones que los profesores aducen para explicar esta posible contradicción.

¿CÓMO INFLUYE EL CAMBIO EN LA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SOBRE LA EVALUACIÓN? LA EVALUACIÓN FORMATIVA

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. Entendemos 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.

Nuestra 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, se decanta 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 hemos 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, la costosa labor de corregir queda en el vacío, pues los alumnos no tienen posibilidad de aprovecharla.

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

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: auto-evaluación, 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 nos gustaría profundizar.

También hemos 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 hemos 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. 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.

¿EVALUACIÓN CONTÍNUA O CONTINUA EVALUACIÓN?

Otro aspecto que consideramos importante destacar, es la posible confusión entre evaluación continua, una forma de llevar a cabo la evaluación formativa, y lo que hemos llamado evaluación *reiterada o acumulativa*. Hacer una serie de *mini pruebas*, 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 activida-

des 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 hemos 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.

Creemos 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. Tememos, 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.

¿CÓMO INFLUYE EL CONTEXTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE?

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.

¿CÓMO SE SIENTEN LOS PROFESORES?

La baja generalización de la cooperación, en nuestro entorno, junto con los otros factores que hemos 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 hemos 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, somos conscientes 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*. Pensamos, que este rasgo común nos 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.

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Creemos 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.

Creemos que el nivel de conocimiento y comprensión alcanzado nos 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.

¿PODEMOS CONTRIBUIR DE ALGUNA MANERA A LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE?

Otro objetivo, de carácter más aplicado, ha guiado este trabajo. Conocemos, por experiencias personales, 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 intentábamos entender a los docentes actuales, en parte lo hacíamos 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 creemos que, al menos algunos de ellos, podrían ser considerados valiosos y aplicables. Entendemos que podrían incrementar su seguridad sobre la justicia y objetividad de sus calificaciones, especialmente en relación con los trabajos grupales.

También nos 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, nos conformaríamos 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 creemos conocer mejor su riqueza, diversidad, implicación y compromiso, persiste nuestro interés por contribuir a provocar ese tipo de cambios, pero vemos 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 reescribir las propias experiencias para, de esa manera, modificar algunas ideas implícitas que pueden actuar como rémora frente al cambio. Como hemos 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*).

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona: Graó.
- 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.
- 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.
- Brown, G., y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- 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>
- 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
- 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.
- 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>

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- 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>
- 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/>
- 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]
- 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
- 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
- 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.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- 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>
- Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2011). 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.
- 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).
- Pintor, M. (2005). Las concepciones del aprendizaje de los profesores. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- 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.
- 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.
- Zambrano, G. (2007). La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Tesis Doctoral. Universidad Rovira y Virgili. España.