

ESTAMOS PREPARADOS PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: APUNTES Y SUGERENCIAS DESDE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

Porto Currás, Mónica; Méndez García, Rosa M^a; Facultad de Educación. Universidad de Murcia

1. ANTECEDENTES:

No podemos obviar que uno de los grandes retos que debe afrontar actualmente la Universidad española es su integración efectiva en el Espacio Europeo de Educación Superior, proceso en el que está inmersa en estos momentos.

Creemos que esta es una gran oportunidad para modificar algunos de los problemas con los que actualmente funciona la universidad. Sin embargo, para conseguir que el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) sea algo más que otro cambio formal de estructuras, todavía son muchos los pasos que hay que dar.

De hecho, para alcanzar los fines inspiradores del EEES es necesario que se cumplan requisitos como: formación, modificación de estructuras pedagógicas y organizativas, cambio de cultura institucional, colaboración, coordinación, motivación, ilusión, trabajo; en definitiva, lo que Domingo Docampo -Presidente del *Grupo de Convergencia Europea* de la CRUE desde Julio de 2002- considera un cambio de paradigma:

“El quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura, sino en un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno). Esta cultura del aprendizaje debe llevarnos a una revisión profunda de nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado/suspense, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes. Deberíamos por tanto evitar la adopción de cambios cosméticos, que simplemente acomodan contenidos sin modificar mentalidades; si el estudiante debe pasar a ser el centro del proceso de aprendizaje, las aulas universitarias deben ser por tanto lugares a los que se va a aprender (no a enseñar). No hay que olvidar que la ciudadanía espera recibir de las universidades profesionales que hayan desarrollado aptitudes y habilidades para ser útiles a la sociedad” (Docampo, 2001: 10).

En esta comunicación queremos dar cuenta de algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en la realización de nuestra Tesis Doctoral, en las que encontramos evidencias de que muy pocos de los requisitos necesarios para la consecución efectiva del EEES se cumplen actualmente.

2. MÉTODO:

Durante los últimos cinco años (2000-2005) hemos investigado cómo se desarrolla la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela, ya que creemos que analizar cómo se realiza esta evaluación en cada universidad (en qué aspectos se están centrando, qué metodologías utilizan, qué opinan profesores y estudiantes sobre la forma en que se desarrolla, etc.), y contrastar esta información con

lo que actualmente se defiende desde la literatura especializada, es un valioso indicador de la calidad de la enseñanza universitaria.

Por ello, hemos encuestado a 764 estudiantes de los últimos cursos de 16 titulaciones que se imparten en esta Universidad, y hemos entrevistado a 15 Directores de Departamento de las facultades a las que están adscritas esas titulaciones, para conocer sus percepciones sobre la forma en que se realiza la evaluación:

Área de Conocimiento	Titulación	Nº de estudiantes encuestados	Nº de Directores entrevistados
Ciencias Sociales y Jurídicas	Derecho	43	1
	Magisterio	48	1
	Económicas	89	1
	Psicología	83	1
	Total:	263	4
Humanidades	Geografía	32	1
	Filosofía	12	1
	Historia	84	1
	Filología	18	1
	Total:	146	4
Ciencias Experimentales	Matemáticas	16	1
	Biología	23	1
	Químicas	17	1
	Total:	56	3
Enseñanzas Técnicas	Ing. Agrónomos	27	1
	Explotaciones Agropecuarias	33	
	Hortofruticultura y Jardinería	50	
	Total:	110	
Ciencias de la Salud	Farmacia	23	1
	Medicina	166	2
	Total:	189	3
Total		764	15

Conocer esta realidad nos ha aportado información muy relevante sobre la calidad de la docencia de esta Universidad, proporcionándonos información muy útil para identificar algunos de sus puntos fuertes y débiles y hacer propuestas de mejora. Desde esta perspectiva, hemos llegado a conclusiones que presentamos como indicios claros de que todavía falta mucho camino por recorrer para adaptarnos a lo que el EEES propone.

3. RESULTADOS:

Algunos de los resultados que nos aportan evidencias de nuestra situación con respecto al EEES serían los siguientes:

1. No existe coordinación ni debates en los departamentos sobre temas docentes. La coordinación que sería necesaria para poder desarrollar un plan de estudios

coherente, organizado y estructurado, no se aprecia en los departamentos universitarios.

Recordemos que el EEES parte de la idea de que es necesario una mayor coordinación entre la comunidad universitaria para poder desarrollar una serie de competencias (genéricas y específicas de cada campo de conocimiento o profesional) en los estudiantes, donde la Universidad responda a las nuevas necesidades en materia de educación y formación mediante el desarrollo de competencias transversales y posibilidades de aprendizaje permanente.

Tal y como establece la comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas de mayo de 2003: “el mundo académico necesita adaptarse urgentemente al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc. Sin embargo, las actividades de las universidades, concretamente en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización e, incluso a menudo, a su compartimentación, en función del sistema tradicional de disciplinas.” (p. 9)

Pues bien, los Directores de Departamento entrevistados expresan que es difícil iniciar y desarrollar procesos de debate y acción grupal entre el profesorado universitario sobre temas relacionados con la evaluación o la docencia en general, cuando estos modos de actuación no forman parte de las rutinas o hábitos docentes.

De hecho, el profesorado universitario no cuenta con la formación ni la tradición necesarias para abordar colegiadamente temas relacionados con la docencia, bien sea porque sienten que la docencia universitaria está infravalorada, de forma que a nivel institucional no importa como sea su desarrollo ni se va a valorar de ninguna forma los esfuerzos y el tiempo dedicado a mejorarla; bien sea porque la tradición universitaria hace que se viva como una labor a desarrollar en solitario, donde no se comparten los problemas que pueden surgir ni las soluciones que se van alcanzando para mejorarlos.

Tal y como nos advierte Miguel Ángel Santos Guerra (1993), los profesores han recibido una formación, han tenido un desarrollo profesional y han realizado un perfeccionamiento casi siempre asentados en el individualismo. El paradigma de colegialidad exige una nueva concepción y una nueva práctica a la que el profesorado no está acostumbrado, y que además requiere de unas condiciones y un reconocimiento que no se dan en el contexto universitario.

2. No se está potenciando el desarrollo de capacidades cognitivas superiores en los estudiantes.

Autores como Carles Monereo y José Ignacio Pozo (2003), entre otros, consideran que las competencias que deben desarrollar los estudiantes universitarios podrían agruparse en seis grandes bloques: aprender a aprender y a pensar, a cooperar, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a automotivarse. Competencias que desde el EEES se consideran genéricas o transversales para todos los estudiantes, y que formarían parte de los estudios de grado, no parece que se estén fomentando ni garantizando con el desarrollo de la evaluación que se realiza en el contexto universitario.

De acuerdo con las percepciones que nos han expresado estudiantes y Directores encuestados, lo que se evalúa fundamentalmente en la universidad es el grado de asimilación o conocimiento de los contenidos trabajados en el aula, si bien de ese conocimiento lo que importa fundamentalmente es la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente. Y puesto que lo que no se evalúa se devalúa, cabe suponer que no existe interés alguno por garantizar que se promocióne el desarrollo de capacidades que se suponen básicas en la formación de un estudiante de educación superior.

Así, no podemos decir que la consolidación y creación de valores culturales, el desarrollo de un conocimiento crítico y holístico en los estudiantes, la consecución de una formación global de estudiantes y profesores (funciones que se le atribuyen a las instituciones de educación superior) sean aspectos que se estén fomentando. Muy al contrario, parece que el reducir todo el proceso de evaluación a un examen final, donde generalmente se pide a los estudiantes que reproduzcan la información dada o lleguen a una solución establecida sin cuestionarse el porqué ni cómo se llega a ese resultado, lo que está promoviendo es una visión dogmática y absolutista del conocimiento, que además se da de forma independiente e inconexa entre materias, y sin preocuparse en absoluto en los valores que deberían ir asociados a ese campo de conocimiento.

3. A pesar de que tanto profesores como estudiantes muestran estar descontentos o poco satisfechos con el desarrollo de uno de los aspectos básicos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no parece que se estén realizando grandes esfuerzos para modificar esta situación, dando la impresión de que ambos colectivos tienen asumido que es demasiado difícil –cuando no imposible– modificar esta realidad.

De esta forma, los estudiantes universitarios avanzan en sus estudios superiores conformando o consolidando la idea de que es más importante aprobar unos exámenes que el proceso de aprendizaje que están desarrollando, de forma que no dudan en condicionar la forma de estudiar al tipo de pruebas de evaluación que tendrán que superar, o intentar averiguar qué es lo que el profesor va a considerar como respuesta correcta aunque ellos no estén de acuerdo en que lo sea. En consecuencia, se está consiguiendo formar a profesionales de nivel superior en capacidades que tienen poco que ver con la defensa de sus ideas, principios o valores, el pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, etc.

Si bien es cierto que los cambios que propone el EEES se ofrecen como una posibilidad de reestructuración y modificación de esta situación, también es verdad que estos mismos problemas: compartimentalización de conocimientos, falta de coordinación entre profesores y disciplinas, deficiente formación pedagógica del profesorado, escaso reconocimiento a los méritos docentes, etc, son los que complican enormemente su consecución como un cambio real de “paradigma” y no un simple cambio formal de estructuras.

4. CONCLUSIONES:

Ciertamente, esta comunicación sólo pretende hacernos conscientes de que si realmente queremos aprovechar la oportunidad que nos brinda la integración en el EEES para solucionar algunos de los problemas que actualmente tenemos en nuestras universidades, todos sabemos que es necesario pensar en términos mucho más ambiciosos que adaptación del número de créditos o la denominación de las titulaciones.

Estamos inmersos en una vorágine de cambios, que en demasiadas ocasiones discutimos más preocupados por nuestra estabilidad como docentes universitarios (lo cual es comprensible) que por lo que implica esa docencia en el nuevo marco.

De este modo, no hay evidencia de que se esté avanzando hacia lo reclamado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, de forma que se dé un giro a la forma de entender tradicionalmente la docencia para constituir la en un entorno de aprendizaje permanente; aspecto que, tal y como hemos comprobado, no están presentes en el actual modo de desarrollar la evaluación de estudiantes.

Tampoco creemos que se esté avanzando hacia la superación de la “excesiva parcialización y especialización en los estudios” contra la que intenta enfrentarse el EEES. En los análisis de las entrevistas hemos comprobado como los Directores de Departamento consideran que uno de los problemas fundamentales que tiene la evaluación, y la docencia en general, en esta Universidad es la excesiva compartimentalización del conocimiento, así como la falta de debate y negociación entre el profesorado sobre temas relacionados con la docencia, y no parece que se esté superando esta situación.

Es difícil que así se pueda garantizar una visión global, holística de lo que supone un campo de conocimiento, una titulación o una profesión en la que los estudiantes se están formando, y desde luego esto no se promueve con la actual forma de desarrollar la evaluación que, como ya dijimos, se orienta más hacia la reproducción de una serie de conocimientos que se transmiten de forma desconectada e independiente.

Por otra parte, si se pretende que la Universidad recupere la capacidad de iniciativa y cree pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan en la sociedad, está claro que las capacidades cognitivas de nivel superior deberían ser las que se estuvieran desarrollando y evaluando en una institución que se llama a sí misma de formación superior. Sin embargo, hemos visto que no siempre son éstas las que se consideran prioritarias en el momento de evaluación, sino que muy frecuentemente la evaluación de los estudiantes se reduce a una serie de resultados memorísticos o al nivel de capacidades cognitivas básicas (memorización, resumen, reconocimiento, etc.) dejando de lado aspectos como pueden ser la autonomía, capacidad de transferencia, de aprender a aprender, formación ética para el ejercicio de una profesión, etc.

En definitiva, creemos que la evaluación de estudiantes que se realiza en la universidad debe ser coherente con lo que se establece en el Espacio Europeo de Educación Superior, de forma que el eje sobre el que gira todo el proceso debe ser el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la evaluación debe incluir tanto el proceso de adquisición de competencias por parte de los estudiantes como la información relativa a

las condiciones en que trabajan profesores y alumnos, el esfuerzo que están realizando, los valores y actitudes que se desarrollan, las tareas y estrategias de enseñanza y de evaluación utilizadas, etc.; y todo ello debe quedar reflejado en las calificaciones.

Esta información puede servirnos para iniciar los debates entre los profesores universitarios para ver cómo coordinar nuestra docencia de forma que entre todos contribuyamos al desarrollo de las funciones de la Universidad: fomentando la creación y consolidación de valores culturales, el desarrollo de un conocimiento crítico y la consecución de una formación global de estudiantes y profesores. Para ello, además, sabemos que la evaluación debe priorizar especialmente las capacidades cognitivas de nivel superior, transferibles -no específicas-, fundamentales para que la Universidad tenga capacidad de iniciativa y cree pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan en la sociedad.

Así, con estas conclusiones, creemos que algunas de las posibles líneas de actuación a seguir para mejorar la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación de estudiantes desde la premisa de conseguir el entorno de aprendizaje que nos propone el EEES serían:

1. Revisar y modificar la normativa sobre evaluación de estudiantes: es necesario que esta normativa regule el desarrollo de una evaluación con fines pedagógicos y sociales, donde se establezcan claramente las condiciones en las que tiene que desarrollarse este proceso y se exija el cumplimiento de un perfil acorde con las exigencias del EEES.
2. Utilizar la información que nos ofrece la evaluación de estudiantes (desde su perspectiva amplia) para promover y requerir un mayor nivel de coordinación docente, para lo cual hemos visto que será necesario:
 - a. Apoyar y revalorizar la función docente, al objeto de evitar que se pueda decir que el tiempo y esfuerzo dedicados a planificar, revisar y mejorar las prácticas docentes y evaluativas es tiempo “no rentabilizado”.
 - b. Impulsar los debates e intercambios de experiencias tanto dentro de los departamentos como por facultades y áreas de conocimiento, que no sea más fácil conocer lo que están haciendo en el otro lado del océano que lo que están haciendo los compañeros de los despachos vecinos.
 - c. Exigir reflexión y coordinación sobre los criterios generales de planificación, metodología y evaluación.
3. Promover y requerir un mayor nivel de formación docente, para lo cual hemos visto que será necesario:
 - a. Generar su necesidad en el profesorado, es decir, que se motive a los profesores para que sientan esta formación como algo necesario para desempeñar su labor docente; para ello, creemos que el contar con informes que les permitan conocer como se vive y siente este proceso tanto por parte de los estudiantes como de sus compañeros, así como el conocer posibilidades alternativas y como pueden mejora su docencia puede ser de gran utilidad.

- b. Que sea obligatoria.
 - c. Que se concrete la formación en función del área de conocimiento al que pertenezca el profesorado al que se dirigen, impulsándose la reflexión epistemológica de profesorado y estudiantado sobre su área de conocimiento y las implicaciones que esto conlleva en la forma de desarrollar la enseñanza y evaluación de estudiantes.
 - d. Que se inserten los procesos formativos en un proceso más amplio en donde se cuente con la voluntad política, los medios y la planificación adecuados para que realmente pueda ponerse en práctica una forma de enseñar y de evaluar diferente.
4. Adecuar la ratio alumnos-profesor para poder desarrollar metodologías de enseñanza y evaluación más participativas.
 5. Realizar grupos de debate o discusión entre alumnos y profesores sobre los problemas y alternativas que están surgiendo de los cambios que estamos implementando.

El conocer como se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela nos ha servido para sistematizar algunas de las deficiencias a las que necesitamos hacer frente, al mismo tiempo que nos permite pensar en pasos a dar para solucionarlas y que irían en consonancia con lo que este nuevo marco de actuación nos propone. Se trata de empezar a revisar lo que tenemos actualmente bajo el prisma de lo que queremos conseguir. ¡No dejemos pasar esta oportunidad!

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Comisión Europea (2003, 5 de Febrero). El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. [Homepage]. Consultado el día 18 de octubre de 2006 de la World Wide Web: <http://www.crue.org>

Docampo, D. (2001, 21 de Septiembre). La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. [Homepage]. Consultado el día 18 de octubre de 2006 de la World Wide Web: <http://www.unavarra.es/directo/fcee/Europa/Docampo.pdf>

Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.). (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

Porto Currás, M. (2005). La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. CD-ROM.

Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.