



Artículo

La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior



Sonia San Martín Gutiérrez^{a,*}, Nadia Jiménez Torres^a y Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato^b

^a Departamento de Economía y Administración de Empresas, Facultad de CC. Económicas, Universidad de Burgos, Burgos, España

^b Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 23 de enero de 2015

Aceptado el 27 de marzo de 2015

On-line el 20 de mayo de 2015

Palabras clave:

Enseñanza superior

Evaluación

Guías docentes

Alumnado

Profesorado

R E S U M E N

Las guías docentes de las asignaturas constituyen un contrato entre la universidad y el alumnado en el que se recogen las competencias que debe adquirir el alumnado, el temario de la asignatura y los sistemas de evaluación, entre otros aspectos. El objetivo de este trabajo es analizar los sistemas de evaluación reflejados en las guías docentes publicadas en distintos grados de cuatro universidades españolas. Al efecto, se ha recogido información de 552 guías docentes de esas cuatro universidades, tres públicas y una privada, y se han analizado —mediante análisis de frecuencias, medias y tabulaciones cruzadas— las pruebas incluidas y las diferencias por universidades y ramas de conocimiento. En contra de lo que cabría esperar en las evaluaciones del alumnado realizadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, pocas guías relacionan la evaluación con la adquisición de competencias; el examen final sigue siendo clave, al punto de que no es mayoritaria la aplicación del sistema de evaluación continua, y sistemas como la autoevaluación y la coevaluación son minoritarios en los sistemas de evaluación; se emplean poco las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación y la mera asistencia a clase constituye un sistema de evaluación en las guías.

© 2015 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

The evaluation of the university students in the European Higher Education Area

A B S T R A C T

Subject teaching guides constitute a contract between the university and the students that includes, among other issues, the content of the course, assessment systems and competencies that students must have. The objective of this study is to analyze assessment systems reflected in the teaching guides published for different degrees by four Spanish universities. To do this, information has been collected from 552 teaching guides from these 4 universities, 3 of them public universities and one a private university, and an analysis performed using frequencies, means, contingency tables, the tests included, the differences by universities, and branches of knowledge. Contrary to what would be expected of the student evaluations made in the European Higher Education Area environment, only a few of the teaching guides associate evaluations with competencies. The final examination continues to be key; thus the application of continuous evaluation is not in general use, with self-assessment and co-evaluation being in the minority as evaluation systems. New technologies are not widely used in the student evaluation, and the mere attendance to a class is an evaluation system reflected in several teaching guides.

© 2015 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Higher education

Evaluation

Teaching guides

Students

Teachers

* Autor para correspondencia: Calle Parralillos, s/n 09001 Burgos España, Tel.: +947258950; fax: +947258956.
Correo electrónico: sanmargu@ubu.es (S. San Martín Gutiérrez).

Introducción

Los sistemas de evaluación constituyen uno de los elementos básicos en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2005), al tiempo que uno de los elementos curriculares que más dificultades plantea en el desarrollo docente (Trigueros, Rivera y de la Torre, 2012). Asimismo, se trata de una de las cuestiones que más afectada se ha visto por el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) (López, 2006). Para conocer los sistemas elegidos por el profesorado universitario, resulta muy útil su estudio a través de las guías docentes. Dejando en este trabajo a un lado las valoraciones subjetivas del alumnado y profesorado, se considera que las guías docentes publicadas para cada asignatura suponen un contrato entre la universidad y el alumnado, en el que se puede incluir, con mayor o menor grado de detalle, distintos aspectos, tales como los objetivos, el índice del temario, las competencias que debe adquirir el alumnado, la forma de impartición de las clases, los resultados esperados del aprendizaje, y lo que interesa en el presente trabajo: las pruebas y sistemas de evaluación así como los pesos otorgados a cada sistema de evaluación.

La investigación docente ha abordado las características que debe reunir un buen profesorado (Casero, 2010; Celdrán y Escartín, 2008; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; Martínez, García y Quintanal, 2006; Voss y Gruber, 2006; Zabalza, 2003). No obstante, es un tema no resuelto pues la actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesorado puede adoptar enfoques diferentes respecto a la enseñanza, lo que explica la falta de unanimidad a la hora de delimitar qué es una docencia de calidad (Ruiz, 2005). El EEES conlleva cambios en el proceso educativo que afectan al perfil del profesorado universitario, como el papel clave del alumnado en su propio proceso educativo (López-Sidro, 2011). El EEES implica formas de aprendizaje, recursos y tipos de evaluación distintos o modificados (Álvarez et al., 2009; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Centrando la idea para el objeto de estudio, a saber, la evaluación docente en el ámbito universitario, sintéticamente, esta *no puede tratarse ni de una tarea de control externa, ni de un mero trámite burocrático-administrativo, sino de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en un aula universitaria y que están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y el clima de clase, etc. Un proceso de evaluación por y para los protagonistas, es decir, llevado a cabo por el profesorado, contando siempre con las perspectivas del alumnado, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la formación de los/as docentes* (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012, p. 28).

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje impone que estén alineados con las competencias tanto los métodos como los sistemas de evaluación (Castejón y Santos, 2011; De Miguel, 2005; Fernández, 2010; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Este alineamiento con las competencias supone cambios importantes, y a todos los niveles, en la configuración de los sistemas de evaluación, dado que, además de servir para acreditar un aprendizaje, deben ayudar al alumnado a aprender y al profesorado a mejorar su docencia (Antón, 2012). Son cuatro los cambios más significativos que ello conlleva (vid. De Miguel, 2005). En primer lugar, la evaluación auténtica: la evaluación, lejos de ser un acto casual, marginal o parcial, debe constituir un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional; en segundo lugar, la evaluación referida al criterio: en una evaluación alineada con las competencias resulta necesario ir más allá de la pura definición de las competencias, estableciendo para cada una de ellas, o para cada conglomerado de competencias, los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados;

en tercer lugar, el apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos: el nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumnado implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de este y diluye la distinción entre lo que se puede considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación; por último, la evaluación continua y formativa: las actividades de evaluación sumativas y finales deben complementarse con actividades de evaluación formativas y continuas.

Así, diversos autores (Alcaraz et al., 2012; López, 2006; Platero, Benito y Rodríguez, 2012) parten de concebir la evaluación como un proceso fundamentado en la recogida de información útil, relevante y que permite emprender espacios de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de este planteamiento, abogan por acercarse más a la comprensión e implicación del alumnado en el proceso educativo que tiene lugar en las aulas, con vistas a la mejora del aprendizaje, y por alejarse por completo de la intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, a modo de mera certificación del éxito o fracaso en los procesos de aprendizaje.

Si se analizan estudios previos, el sistema deseado por el alumnado es la evaluación continua y la presentación de trabajos. Gargallo et al. (2010) encuentran que los métodos de evaluación que los alumnos proponen como idóneos son, por este orden: valoración de trabajos (86%), valoración del esfuerzo del alumno (68%) y exámenes parciales-valoración de la realización de las prácticas (ambas respuestas con la misma frecuencia, 54%). También son elegidos con frecuencias importantes la valoración de la asistencia a clase (48%), la valoración del interés del alumno (46%) y la valoración de las actividades diarias de clase (40%). Ningún alumno considera como buen sistema de evaluación el basado solo en un examen final. Un estudio previo que se ha realizado con alumnado preuniversitario justo cuando llegan a la universidad, revela que entre las formas de evaluación preferidas por el alumnado español destacan los exámenes parciales a lo largo del curso (72,4%), la entrega de trabajos sin exámenes (70%) y la realización de trabajos en grupo (64,3%). Entre las menos valoradas aparecen con un 8,6% la realización de un único examen al final del curso y los exámenes orales con un 7%. Cuando se les pide que escojan un máximo de tres aspectos a valorar en el sistema de evaluación ideal del profesorado universitario eligen en las tres primeras posiciones, y muy distanciadas del resto, la posibilidad de recuperar solo las partes no superadas (71,4%) y valorar el esfuerzo realizado durante el curso (67,9%).

Se pueden clasificar las vías de aprendizaje y de evaluación en tres grandes grupos (Fraile, López, Castejón y Romero, 2013). En primer término, se tendría la vía continua. Esta implica la utilización de un sistema de evaluación formativa y continua, que aporta *feedback* al alumnado para su aprendizaje. No suele haber examen final y si lo hay supone solo una parte de la calificación global. La calificación final proviene de las actividades de evaluación realizadas durante el aprendizaje. El alumnado debe asistir de forma continuada, entregar documentos en plazo y forma, corregir los errores señalados por el profesorado y superar los niveles básicos establecidos para las actividades de evaluación. Se promueve la participación del alumnado en la evaluación, mediante las técnicas de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación compartida. Este sistema de evaluación es el que se encuentra en consonancia con la evaluación en la docencia universitaria en el marco del EEES.

En segundo lugar, estaría la vía mixta. Esta se basa en el aprendizaje durante el cuatrimestre y una prueba final, con mayor peso en la calificación que la vía anterior. Los requisitos son menos exigentes que en la vía continua, por ejemplo: asistencia más o menos regular (en torno al 50% de las sesiones), o realización obligatoria del trabajo grupal, pero voluntaria del resto de actividades de aprendizaje. La calificación final proviene de combinar la prueba final y las actividades de aprendizaje. Es flexible y admite

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/344469>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/344469>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)