



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

RESUMEN

Plantear el tema de la evaluación nos sitúa ante una problemática compleja ya que nos acerca a dimensiones no meramente técnicas; sino afectivas, organizadoras, ideológicas... Esta comunicación presenta el tema en forma de paradojas, permitiendo, de este modo, subrayar la complejidad de un fenómeno que frecuentemente se simplifica.

Los problemas y contradicciones que reflejan las paradojas no suponen una descalificación de los profesionales que trabajan en la Universidad. El autor pretende llamar la atención sobre las paradójicas situaciones que se generan en una práctica institucional que presta escasa atención a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta para afrontar la problemática consiste, en primer lugar, en plantearlas, aunque de ello se derive más inquietud que tranquilidad. En segundo lugar, desarrollar procesos de diálogo con los alumnos, principales implicados en un proceso que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución. En tercer lugar, revisar de forma personal si estas paradojas están presentes en la práctica profesional y abordar procesos de transformación y de mejora. En cuarto lugar, plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para los profesores. Y por último, poner en marcha procesos de investigación sobre la práctica que conduzcan e informes escritos que puedan difundirse, y promover plataformas de debate y de transformación.

PALABRAS CLAVE

Alumno, Evaluación, Enseñanza, Proceso de aprendizaje, Calidad de la enseñanza, Universidad.

1. Sentido y finalidad de la evaluación

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica. La lengua inglesa utiliza diferentes vocablos para referirse a lo que nosotros, unívocamente, denominamos evaluación: *accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research...* Es preciso saber de qué estamos hablando cuando hablamos de algo. De lo contrario, el lenguaje servirá para confundirnos (MARINA, 1998). Y el primer estadio de la confusión, el más peligroso también, es aquel en el que pensamos -sin ser verdad- que nos estamos entendiendo porque entonces no buscaremos los caminos para aclararnos.

La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la Universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres.

«Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad» (CARDINET, 1986).

370

La evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y da pie a la plasmación en las actas de los resultados finales del mismo. El análisis de la evaluación nos permitirá comprender lo que sucede con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución universitaria.

La evaluación de los alumnos en la Universidad presenta, a mi juicio, algunas paradojas que sintéticamente quiero plantear, con objeto de avivar la reflexión y de abrir caminos para la transformación y la mejora de las prácticas evaluadoras.

2. Paradojas de la evaluación del alumnado

Utilizaré aquí el término paradoja en un sentido retórico, aludiendo a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge en el interior de una teoría o, en definitiva, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en una práctica profesional como la evaluación.

«El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica» (LITWIN, 1998).

GOLDSCHMID (1990) ha utilizado anteriormente el recurso de las paradojas para reflexionar sobre la enseñanza universitaria y la problemática que la atraviesa, con persistencia y profundidad.

Paradoja Nº 1

Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.



La cultura que genera la evaluación (SANTOS GUERRA, 1996) potencia unas formas de actuar y de pensar conducentes a la búsqueda del éxito. Éxito que se sustenta en la obtención de calificaciones excelentes. Cuestiones relativas al saber, al deseo de saber, al disfrute del aprendizaje, se desvanecen bajo la presión del resultado. ¿Has disfrutado aprendiendo?. ¿Has aprendido cosas relevantes?. ¿Tienes ganas de seguir aprendiendo?. He aquí preguntas intrascendentes al lado de las más apremiantes y pragmáticas: ¿Has aprobado?. ¿Qué nota has sacado?. Con las calificaciones que has obtenido, ¿puedes conseguir la beca?.

Más importante que aprender es aprobar. La sociedad, la familia, la institución y los propios alumnos se meten en esta endiablada y absorbente filosofía.

«Del placer de aprender se pasa a la obligación de aprobar, lo que provoca la pérdida de la inocencia intelectual» (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995).

Los indicadores que confirman esta paradoja pueden rastrearse fácilmente en la práctica de la docencia universitaria. Veamos algunos:

La utilización de la tutoría se intensifica en las vísperas de los exámenes y en las fechas de entrega de calificaciones. La tutoría se vincula al examen, a la calificación, al resultado. En definitiva, la tutoría se utiliza, sobre todo, para aprobar; no tanto para aprender. En los períodos destinados al aprendizaje hay menos consultas, menos encuentros de tutores y aprendices.

La reprobación o el elogio de las familias se centra en la eficacia que se manifiesta a través de los buenos o malos resultados. ¿Cuántas te han quedado?, ¿qué notas has sacado?; son preguntas típicas que se plantean en los días posteriores a los exámenes. Pocos alumnos se encontrarán con padres/madres preocupados por preguntar a sus hijos: ¿Has aprendido cosas interesantes?.

Para saber cuántos alumnos están matriculados en una asignatura no hay que ver quiénes asisten a las clases sino quiénes están en los exámenes. Esa es la hora del auténtico recuento.

La práctica de algunas Facultades en las que se interrumpe la actividad docente durante varias semanas para dedicarlas a los exámenes es también significativa. Los alumnos se encierran en sus casas o en la biblioteca, y en esas fechas preparan las pruebas que les han de llevar al éxito o al fracaso.

Para comenzar el curso académico pasado pregunté a mis alumnos: ¿Cómo os defraudaría vuestro profesor durante el curso?. Yo contesté también a esta otra pregunta: ¿cómo me defraudarían mis alumnos?. Entre mis sugerencias aparecía una en la que les planteaba que me defraudarían si les viese obsesionados por la calificación y poco preocupados por el aprendizaje. Alguien dijo: «*Para entrar en los Departamentos de la Universidad, sin ir más lejos, se tienen en cuenta -entre otros méritos- las calificaciones. ¿Cómo no obsesionarse con ellas?*». Hicimos una comisión (compuesta ahora por alumnos y profesor) para contestar a esta nueva cuestión: ¿cómo nos defrauda el sistema a profesores y alumnos?.

Cuento esta anécdota porque, efectivamente, los comportamientos de los alumnos están condicionados por los contextos organizativos y sociales en los que se mueven.

CUESTIONES:

- Evaluación como comprobación y evaluación como aprendizaje.
- Efectos secundarios negativos de la enseñanza.
- Incidencia de la cultura neoliberal en la práctica escolar.
- Presencia e importancia de las trampas para conseguir buenos resultados: copia, trabajos plagiados, negociación engañosa...
- Sometimiento a la figura del profesor.

Paradoja Nº 2

A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores.

Resulta sorprendente que alumnos que han sido considerados excelentes estudiantes durante etapas anteriores, consigan masivamente malos resultados en la primera evaluación realizada en la Universidad.

Cuando esto sucede, suele explicarse el fracaso masivo, por muy poco rigurosa que sea la argumentación, por la escasa y mala preparación que han recibido los alumnos en los niveles anteriores.

Este tipo de fenómenos requiere un análisis más riguroso que el que suele hacerse, frecuentemente simplista y exculpatorio. No voy a negar que pueden existir causas que estén en el origen de fracaso y que puedan echar sus raíces en la mala preparación, pero aún entonces, habrá que coordinar los niveles, interpelar a los profesionales, replantear los currícula, etc. Cuando no se hace así, los alumnos padecen las consecuencias de la irracionalidad y de la injusticia de un proceso como la evaluación que se carga de poder y de exigencias, pero que no genera reflexión y cambio.

El fenómeno inverso también existe. Es decir, que alumnos que han obtenido resultados deficientes en etapas anteriores al llegar a determinadas especialidades se conviertan -sin sorpresa- en estudiantes que obtienen excelentes calificaciones.

No se plantean en los Departamentos (ni lo hacen tampoco los profesores que suspenden) reflexiones conducentes al análisis de las causas de ese fracaso. Tampoco se hace un análisis sobre el éxito sorprendente en otros estudios. Lo cual quiere decir que la evaluación no es una ocasión de análisis ni de mejora de la práctica.

La simplificación de las explicaciones no sólo tergiversa la realidad; sino que pervierte la utilización del conocimiento. Es decir, que cuando se atribuye el fracaso a la mala preparación que traen los alumnos o a su pereza o falta de interés, los profesores no tienen que revisar nada sobre sus prácticas o sobre la organización de la actividad. La simplificación suele utilizarse para defender intereses particulares y posiciones nomotéticas en las instituciones.

CUESTIONES:

- Las bisagras del sistema: necesidad y exigencia de la coordinación entre niveles.



- La evaluación como proceso de reflexión sobre la práctica.
- La naturaleza de los procesos de evaluación en las instituciones universitarias.
- Las funciones de la evaluación en la enseñanza.

Paradoja Nº 3

Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.

La hora de la verdad es la de los exámenes. La hora de la verdad es la de los resultados. Baste ver cómo reaccionan los estudiantes ante una huelga de enseñanza y ante una huelga de actas. La expresión «*perdemos el curso*» no se plantea cuando no se aprende; sino cuando no se aprueba. Son frecuentes los períodos en que todo el proceso de aprendizaje se detiene para organizar exámenes. Ha llegado la hora de comprobar lo que se ha aprendido.

La frecuencia con que se instalan en las prácticas institucionales los momentos de examen, manifiesta de forma inequívoca que la comprobación del aprendizaje se realiza en la fase final del proceso, es su culminación, su broche de oro.

La complejidad del fenómeno de la evaluación se simplifica a través de un proceso de medición de resultados mediante pruebas (frecuentemente, de respuesta única y opción múltiple) que obliga a los estudiantes universitarios a estudiar de manera que salgan con éxito de las pruebas.

La manera más simple de plantear la evaluación es hacer preguntas que permitan comprobar si han aprendido aquello que se trataba de enseñar. Pero esta simplificación esconde preguntas de gran calado: ¿la selección de conocimientos ha sido adecuada?; ¿la forma de trabajarlos ha facilitado el aprendizaje?; ¿los contenidos de la evaluación son los más relevantes?; ¿se entiende la forma de preguntar?; ¿han captado lo que se pregunta?; ¿han contestado lo que saben?; ¿se ha valorado adecuadamente lo que han respondido?.

Una escasa preparación de los docentes en las dimensiones didácticas de su práctica esconde la preocupación por cuestiones más complejas y, cuando esta complejidad se descubre, existen dificultades para responder adecuadamente a ella. Por ejemplo, la masificación de los estudiantes dificulta un análisis de procesos. ¿Es posible hacer evaluación de progreso con más de cien alumnos?.

La preocupación por los resultados priva a la evaluación de la mayor parte de su poder transformador. No aprenden de ella ni el sistema, ni los profesores ni los estudiantes. Dicen STUFFLEMBEAM y SHINKFIELD (1987): «*El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...*». Pero, si sólo está atenta a los resultados, ¿de dónde puede surgir la comprensión para el perfeccionamiento?.

La cultura neoliberal (PÉREZ GÓMEZ, 1999; ANGULO RASCO, 1999; SANTOS GUERRA, 1999) y algunas de las corrientes que nos están invadiendo (la calidad total es un ejemplo clamoroso) acentúan el interés por la eficacia de los resultados. La obsesión por la eficacia mata preocupaciones elementales: ¿disfrutan aprendiendo?; ¿les sirve para algo lo que estudian?; ¿acaban aborreciendo el aprendizaje?; ¿aprenden a estudiar por sí mismos?; ¿es justa y respetuosa la forma de relacionarse?; ¿se utiliza la evaluación como amenaza y control?; ¿si no hubiera calificaciones estarían



aprendiendo con nosotros?; ¿utilizan el conocimiento de manera ética?; ¿se pone el saber al servicio de valores?.

Esa obsesión por la eficacia manifestada en los resultados da lugar a unas comparaciones entre Universidades, entre facultades, entre cursos, hartamente discutibles (MEC, 1989). Si no se parte de las mismas condiciones, si no se dispone de los mismos medios, si no se utilizan criterios adaptables y contrastados de evaluación, ¿cómo comparar lo incomparable?.

Esa comparación no es inocente, sino perversa. En el fondo tiende (y muchas veces consigue) a favorecer a las instituciones y a las personas más beneficiadas por la cultura, el dinero o el prestigio social. De esa forma, la evaluación se convierte en un instrumento de perpetuación y acentuación de las diferencias y de la injusticia.

CUESTIONES:

- Complejidad de la evaluación de procesos.
- Formación didáctica de los docentes universitarios.
- Dimensión ética de la evaluación.

Paradoja Nº 4

Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.

374

Sólo es evaluable, de manera efectiva, el alumno. En efecto, el estudiante no se libra de esa función que cierra el proceso de enseñanza. Pase lo que pase, el alumno es evaluado. No sucede lo mismo con los políticos, con los gestores, con el profesorado. Éstos serán evaluados si hay tiempo, si hay ganas, si hay dinero para hacerlo.

Curiosamente, el alumno es la pieza inferior dentro de la escala jerárquica de la institución. Políticos, Rectores, Decanos, Directores de Departamento, Profesores y alumnos: ésa es la escala en orden descendente. Solamente, se evalúa la última pieza del sistema. Este hecho no es casual. Todos tienen influencia en el logro de las pretensiones formativas, pero solamente uno es evaluado de manera inexorable. Y es evaluado a través de un proceso que tiene consecuencias. ¿Qué sucede si no ha aprendido por culpa de la institución o del profesor o del Rector?.

«El rendimiento del estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de las instituciones...» (CASANOVA, 1997).

La evaluación del profesorado puede hacerse o no y, si se hace, no tiene consecuencias ni siquiera -en muchos sitios- para la prórroga de contratos o para la presentación a la convocatoria de plazas. Si al profesor le evalúan sus alumnos negativamente en el ítem «explica con claridad», podrá decir que no tienen el nivel suficiente para entenderle y, en cualquier caso, podrá seguir repitiendo lo que hacía sin que haya consecuencia alguna.

De ahí la importancia de hacer una evaluación de las instituciones universitarias asentada en la necesidad de mejorar las prácticas docentes, y no sólo de controlar al profesorado como apuntan VROEIJENSTIJN y ACHERMAN (1991).



Pedirle cuentas solamente al alumno de aquello que ha aprendido sin tener en cuenta todos los factores y todas las personas que inciden en ese aprendizaje, resulta parcial e injusto.

CUESTIONES:

- Evaluación y jerarquía.
- Consecuencias de la evaluación.
- La evaluación institucional.

Paradoja Nº 5

La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.

DOYLE (1979) dice que en las aulas existe una estructura de tareas y una estructura de participación. Cuando habla de las tareas o funciones intelectuales que se ejercitan, hace una relación graduada en orden a la complejidad.

MEMORIZACIÓN

APRENDIZAJE DE ALGORITMOS

COMPRENSIÓN

ANÁLISIS

OPINIÓN

CREACIÓN

Aunque todas son necesarias, creo que es fácil decir que la complejidad o la riqueza intelectual de estas operaciones, va creciendo de las primeras a las últimas. Sin embargo, si observamos cuáles son las más potenciadas en los exámenes podremos comprobar cómo el orden está invertido.

Téngase en cuenta que, dada la importancia de los procesos de evaluación, el estudio se organiza para dar respuesta a las preguntas que realizan los profesores.

Este hecho acentúa la hegemonía del conocimiento que se imparte y subraya la importancia de la respuesta única. Si resulta decisivo para conseguir un buen resultado repetir fielmente los contenidos de la enseñanza, la forma de estudiar, el estilo del aprendizaje se basará en la memorización.

Este problema llega a su apogeo cuando se utilizan las mal llamadas «pruebas objetivas». ¿Cómo se cultiva a través de ellas la capacidad de síntesis, de análisis, de estructuración, de comparación, de opinión, de creación?.

En algunas Facultades circulan documentos con pruebas de años anteriores que los alumnos estudian concienzudamente (algunos, sólo es eso lo que estudian) para salir airosos en los exámenes.

No es difícil suponer que ese esquema tantas veces repetido de escuchar-anotar-estudiar-repetir resulte poco atractivo, poco estimulante, tanto para los alumnos como para los docentes.



Resulta paradójico que los alumnos tengan que almacenar en sus cabezas aquello que los profesores les han transmitido teniendo sus apuntes delante.

La simplificación que supone un tipo de corrección a través de la fórmula A - E/N-1 rompe el diálogo sobre la discusión de criterios y la aplicación de los mismos.

CUESTIONES:

- Finalidad de la enseñanza.
- Funciones de la evaluación.
- Repercusiones de las prácticas universitarias.
- Repetición versus construcción del conocimiento.

Paradoja Nº 6

Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.

Digo que «la institución entiende» porque me refiero a lo que sucede «de facto». Es decir, habrá alumnos o padres y madres de éstos que consideren que la calificación es injusta, pero son pocos (verdaderas excepciones) los que se deciden a solicitar un examen alternativo o los que piden medios para que la institución haga frente durante el verano a las deficiencias habidas durante el curso. Prefieren esperar una nueva oportunidad o matricularse con otro profesor.

376

La evaluación brinda información sobre los resultados obtenidos por los alumnos, pero no suele decir nada sobre las causas del éxito o del fracaso. De ahí que se suponga que toda la responsabilidad del fracaso depende de su capacidad, de su interés o de su esfuerzo.

Los procesos atributivos que se plantean respecto al fracaso de los alumnos suelen focalizarse en comportamientos de éstos, y no de los profesores o de la institución (SANTOS GUERRA, 1998).

- a. Son vagos.
- b. Son torpes.
- c. Están mal preparados.
- d. No saben estudiar.
- e. Están desmotivados.
- f. No asisten a clase.

No digo que no exista una parte de responsabilidad en los comportamientos y actitudes de los alumnos, pero resulta curioso que las explicaciones que hacen éstos de las causas de su fracaso apuntan en otras direcciones:

- a. No nos interesa lo que explican.
- b. Los profesores no saben explicar.
- c. Exigen de forma arbitraria.



- d. Ponen exámenes tramposos.
- e. Corrigen de forma arbitraria.
- f. Faltan a las clases.
- g. No atienden en las tutorías.

«(...) sistemáticamente, durante cursos y cursos académicos, los docentes solemos leer, en los resultados de la evaluación tradicional, los éxitos o fallos del alumno, dejando de lado todos los restantes cúmulos de variables. Las consecuencias son obvias: exactamente las mismas que tendrían lugar (...) si, habiéndose apagado la luz a causa de que se han fundido los fusibles, nos empeñáramos en que «lo que pasa es que está fundida la bombilla»; podemos dedicarnos a comprar lámparas nuevas, hasta centenares, y sustituirlas en nuestra casa: la luz nunca llegará por ese camino, sólo perderemos tiempo y dinero, a menos que nos dediquemos a plantearnos el interrogante de los porqués de los hechos observados» (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988).

Prueba de que la institución considera que el alumno es el único responsable del fracaso, es que ésta no arbitra los medios necesarios para ayudar a los que han fracasado. Si el alumno ha suspendido porque no ha estudiado, lo lógico es que se ponga a estudiar.

Este tipo de atribuciones escasamente rigurosas ante un fenómeno tan complejo, merma a la evaluación de sus funciones más ricas, a saber:

DIÁLOGO
DIAGNÓSTICO
COMPRENSIÓN
MEJORA
APRENDIZAJE

He titulado uno de mis trabajos (SANTOS GUERRA, 1998) «Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesorado». En efecto, la evaluación puede ser una fuente de aprendizaje cuando existe apertura para reflexionar críticamente sobre la práctica, y cuando existe una actitud de disposición a la mejora.

Desde la concepción acrítica se potencian las funciones más pobres de la evaluación:

MEDICIÓN
COMPROBACIÓN
COMPARACIÓN
JERARQUIZACIÓN
DISCRIMINACIÓN
CLASIFICACIÓN

Resulta paradójico, pues, que la función más potente de la evaluación sea la comprobación del aprendizaje que ha realizado el alumno, sin que se avive a través de ella el análisis sobre el proceso de aprendizaje o las condiciones en las que éste se desarrolla.



CUESTIONES:

- Evaluación y aprendizaje del profesor.
- Evaluación y mejora de la práctica.
- Complejidad de los procesos atributivos.

Paradoja Nº 7

Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.

Resulta chocante la minuciosidad de las repeticiones de las pautas de evaluación que utilizan los profesores. Existe muy poca influencia de lo que ha sucedido en experiencias anteriores, de la opinión de los alumnos, de intercambios con otros profesores o de lecturas que han despertado la reflexión personal. Incluso, los que innovan lo hacen de la misma forma todos los años.

Los estudiantes suelen predecir con bastante exactitud cuál va a ser el tipo de evaluación que va a realizar el profesor. De un año a otro, se suelen repetir las formas de evaluar y los criterios de evaluación.

Los profesores rutinizan con frecuencia sus formas de evaluar. Pocas veces se introducen cambios sustantivos. El aforismo «cada maestrillo tiene su librillo» es especialmente válido en lo referente a la evaluación.

378

Hay prácticas que deberían conducir, lógicamente, a una revisión de los criterios que las inspiran, pero pocas veces se produce este mecanismo inteligente. Por ejemplo:

Un profesor tiene, año tras año, el 80% de suspensos frente al corto porcentaje de otro compañero que imparte la misma disciplina en un curso gemelo.

Un alumno repite, una y otra vez, una disciplina de primero cuando tiene ya aprobadas las de otros cursos superiores que exigen el dominio de la que no aprueba.

Con un profesor, las calificaciones rozan el sobresaliente general; mientras que con otro del mismo curso, los alumnos tienen un alto porcentaje de suspensos y los demás consiguen un simple aprobado.

Este tipo de fenómenos deberían llevar a un análisis de lo que sucede con un proceso de altísima complejidad que se simplifica de una forma completamente subjetiva.

CUESTIONES:

- Rutina institucional.
- Rutina personal.
- Dinámicas del cambio.
- Autocrítica profesional.



Paradoja Nº 8

A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.

La evaluación encierra un poder omnímodo del profesor. No sólo porque éste impone unos criterios establecidos previamente (a veces negociados); sino porque la evaluación consiste en repetir aquello que el profesor considera importante.

¿Cuántas veces se tienen en cuenta los conocimientos aportados por los alumnos en el aula?. ¿Qué importancia se concede a las aportaciones críticas de cada estudiante?.

Es sorprendente la poca frecuencia de conflictos respecto a la evaluación. Pocas veces se solicita la intervención de un tribunal de evaluación, sea como reclamación de calificaciones, sea previamente al examen. Existe temor a que el gremio docente actúe en apoyo del profesor a quien se ha reclamado una revisión del examen.

Ésta podría ser una demanda lógica de los alumnos: «*Por favor, enséñenos a pensar por nosotros mismos*». Pero se transforma en esta otra, tan perniciosa: «*Enseñenos a repetir lo que usted dice*». La tarea docente debería consistir en ayudar a los alumnos a buscar por sí mismos, a indagar, a investigar, a descubrir la verdad.

Algunas veces a los males de la repetición como estrategia única de evaluación, se le añaden componentes inquietantes desde el punto de vista ético. Me refiero a la exigencia de que contesten a través de las obras que hemos publicado quienes les examinamos. Lo cual exige no sólo que aprendan lo que decimos en los libros, sino que, previamente, los compren.

Cuando los docentes se dirigen a las editoriales para solicitar la publicación de sus libros, suelen ofrecer como argumento las seguras ventas que se producirán entre los alumnos que cursan sus asignaturas.

Muchos alumnos llegan a los exámenes con esta inquietud: ¿qué querrá leer el profesor?; ¿qué espera que le diga?; ¿qué enfoque le parecerá más conveniente?. E incluso: ¿cómo le gusta que se lo exprese?.

CUESTIONES:

- Pensamiento divergente.
- Repetición y crítica.
- Evaluación y sumisión.

Paradoja Nº 9

Aunque la organización de la Universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.

La masificación de alumnos dificulta la tarea de hacer evaluación rigurosa. Digo dificulta, no impide, porque algunos profesores hacen lo mismo con 5 alumnos que con 500.



Un pequeño grupo de alumnos permitiría al profesor conocer cómo aprende cada uno, qué sabe, qué dificultades tiene para el aprendizaje. Lo que hace cotidianamente en el aula serviría como referente fundamental de su aprendizaje.

Los profesores explican oralmente y casi siempre preguntan por escrito. ¿Cómo van a disponer de tiempo para hacer entrevistas individuales?. Es el sistema el que lo impide.

La organización, por otra parte, mantiene una rigidez que se aviene mal con la diversidad de las experiencias y del alumnado. Los mismos tiempos, las mismas estructuras, las mismas fechas de entrega de actas... Todo ello condiciona un modo de actuar adaptado y flexible.

No sólo es el contexto organizativo lo que dificulta una buena práctica de la evaluación en la Universidad, hay iniciativas y mecanismos que la ponen en entredicho. Se evalúa la docencia de los profesores de tal forma que apenas si adquiere relieve para el intento de hacer bien las cosas, de dedicarles el tiempo y la preparación que requieren. Sin embargo, la forma de evaluar la investigación tiene otro carácter: más exigente, más riguroso, más importante, sin duda. La conclusión es obvia: hay que dedicarse a las cosas importantes, a las que tienen repercusiones sobre la práctica. Me he referido en otro lugar (SANTOS GUERRA, 1993) a estos fenómenos como «abusos» de la evaluación.

Esta masificación acentúa el valor del examen como prueba única. Obsérvese que esa «consagración del momento» hace que algunos profesores rechacen demostraciones fehacientes de haber adquirido el conocimiento hechas por los alumnos a posteriori («*me puse nervioso*», «*me quedé en blanco*», «*no me expliqué bien*», «*me confundí*»...). El argumento (o la excusa) con la que el profesor rechaza las alegaciones suele ser de este tipo: «*Deberías haberlo dicho en su momento. No ahora*».

380

CUESTIONES:

- Evaluación y organización.
- Condicionantes de la tarea.
- Transformaciones institucionales.
- Incentivación de las innovaciones.

Paradoja Nº 10

Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.

Es frecuente el divorcio entre lo que se explica y lo que se hace. La evaluación que realizan los alumnos contradice las teorías que aparecen en los libros sobre evaluación que los alumnos estudian para realizar sus exámenes.

Resulta paradójico que en una institución en la que se explican la naturaleza y exigencias de la evaluación cualitativa, la práctica se sustente sobre modelos cuantitativos. Incluso, cuando se utilizan evaluaciones de corte más cualitativo, el resultado final ha de constar en un acta con una sola palabra: Suspenso, aprobado, notable, Sobresaliente o Matrícula.



Es, en efecto, paradójico que, quizás, en una asignatura en la que se estudia la importancia y la conveniencia de la evaluación, se realicen exámenes a través de pruebas objetivas.

Lo que planteo respecto a la evaluación de los alumnos puede verse también en lo que se refiere a la evaluación de las instituciones. Se estudia la necesidad de la evaluación institucional, pero no se hace. Se insiste en la importancia de una evaluación naturalista pero, cuando se lleva a cabo, se aplican de forma exclusiva cuestionarios cerrados. Se explica que es importante la formación en valores, pero se pregunta exclusivamente por los resultados obtenidos en las pruebas.

CUESTIONES:

- Teoría y práctica en el aprendizaje.
- Coherencia institucional.
- Efectos secundarios del sistema.
- Currículum oculto y aprendizaje.

Paradoja Nº 11

Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.

Los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, aunque el sistema sitúa los momentos de evaluación en unas fechas fijas e iguales para todos.

381

«La suposición de la que parten las evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren, o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada. Esta situación es controvertida para nosotros, en tanto reconocemos que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza» (LITWIN, 1998).

Algunos alumnos dicen al día siguiente del examen: «*No me acuerdo de nada*». Se ha producido una memorización rápida que ha tenido como fin el éxito académico inmediato. ¿Qué queda de todo ello en la mente y en la persona?.

El alumno, todos los alumnos, se preparan para el día del examen. Y suelen acogerse mal las excepciones de quienes no pueden o no están en condiciones de acudir con todos los compañeros a esa cita inexcusable y decisiva.

Esas situaciones, excepcionalmente importantes, tensan al alumno y provocan una situación presionante. Cuando alguno acude al profesor para solicitar una nueva oportunidad se alude a la igualdad de oportunidades respecto a los compañeros.

Da la impresión de que lo importante es saber en ese preciso momento. Si alguno manifiesta que domina una materia, pero que en el momento del examen se quedó bloqueado, se le aconseja que espere una nueva oportunidad.



CUESTIONES

- Evaluación y ritmos de aprendizaje.
- Evaluación y aprendizaje individualizado.
- Justicia y diversidad.

Paradoja Nº 12

Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.

Resulta lamentable comprobar cómo muchos alumnos consideran a los otros no compañeros, sino rivales. Se ocultan o niegan la información, no se prestan los apuntes, pretenden hacer un reparto ajustado a lo que ha hecho cada uno en los trabajos de grupo, presentan a los profesores trabajos que ocultan a los compañeros...

Pocos podrán discutir la idea de que la finalidad de la Universidad y del trabajo que se realiza dentro de ella es la mejora de la sociedad. ¿Para qué los conocimientos?. Si se utilizan para oprimir, destruir, engañar, ¿no había que preguntarse cuál es el sentido del saber?.

La competitividad se está extendiendo no ya a la comparación de los resultados de los alumnos, sino al de las instituciones. Se trata de conseguir mejores resultados que otras Facultades, que otros cursos...

382

Esas comparaciones se hacen sin tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles, la capacidad inicial de los alumnos. De esta manera, se pretende evaluar las instituciones, exclusivamente, por los resultados que obtienen los alumnos. No se trata, pues, de llegar al máximo de lo que puede alcanzar; sino de conseguir llegar más allá que los demás.

Este fenómeno, muy del gusto de la cultura neoliberal, da lugar a pretendidas mediciones realizadas por pruebas estandarizadas, a la confección de listas clasificatorias e, incluso, a la concesión de prestigio y ayuda a quienes queden los primeros. Es difícil negar que éste es un buen camino para incrementar las desigualdades y la injusticia.

CUESTIONES:

- Cultura neoliberal y competitividad.
- Evaluación y valores.
- Políticas de redistribución y de reconocimiento.

Paradoja Nº 13

Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.

Alguna investigación (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988) ha mostrado que para que haya objetividad en la corrección de exámenes de ciencias hacen falta, al menos, doce correctores. Para exámenes de letras, más de cien.



En efecto, un profesor considera que la respuesta exacta es imprescindible; otro da más valor a la opción matemática elegida; otro al lenguaje con el que se ha expresado; otro a la opción creativa que ha elegido para resolver el problema; incluso, alguno exigirá que repita la opción por la que se había inclinado el profesor.

Baste dar a otros docentes los mismos ejercicios para que cada uno los puntúe o al mismo profesor, en momentos diferentes. Además de las dificultades de fijación y aplicación de criterios existen otras variables que inciden en la corrección:

- ◆ Estado de ánimo del corrector.
- ◆ Conocimiento previo del alumno.
- ◆ Relaciones personales establecidas.
- ◆ Efecto halo.
- ◆ Participación en el aula.
- ◆ Expectativas forjadas.
- ◆ Ejercicio previo corregido.
- ◆ Etc.

Sorprende que, dada la complejidad del proceso de corrección, haya tan pocas reclamaciones por parte de los alumnos. Este hecho no se debe interpretar exclusivamente bajo la suposición de que habrá acuerdo con el sistema de corrección; sino que hay que sospechar que puede existir miedo al etiquetado, falta de práctica, inquietud por la inflexibilidad, sospecha de gremialismo en caso de que se acuda con la queja al profesor o al Departamento...

CUESTIONES:

- Objetividad, subjetividad y arbitrariedad.
- Los instrumentos de evaluación.
- Los estereotipos de evaluación.

Paradoja Nº 14

Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.

La participación de los alumnos en la evaluación puede (debe) plantearse en sus dimensiones más profundas (sentido, finalidad, ética...), y no sólo en las más tangibles y superficiales: fijación de criterios, aplicación de los mismos, discusión sobre dicha aplicación... Sin embargo, es poco frecuente que los alumnos participen en estos procesos.

Aunque se habla y se escribe sobre la participación y la negociación del currículum, lo cierto es que se publican las programaciones en las que se fijan las fechas, las formas y los criterios de evaluación.

Cuando los profesores piden la opinión ya suele estar todo decidido. Los alumnos saben que se trata de un simulacro de participación. En ocasiones, se les pide opinión sobre aspectos meramente anecdóticos. Se pregunta si prefieren un día u otro, un tipo de preguntas u otro, pero no se negocian los aspectos sustantivos.

Nada quiero añadir sobre el caso del profesor que plantea una negociación tramposa, es decir, una negociación sobre el proceso evaluador en la cual solamente habrá aceptación en el caso de que la decisión de los alumnos coincida con la que él había ya tomado.

La autoevaluación de los alumnos es una práctica poco generalizada en la Universidad. Es el profesor quien decide todo lo relativo a tiempos, tipos de pruebas, condiciones, frecuencia, criterios de valor...

Frecuentemente, estas decisiones no sólo no son compartidas con los alumnos; sino que no son conocidas por ellos. De esta manera, la evaluación condiciona todo el proceso de aprendizaje.

CUESTIONES:

- Participación real y simulacros de participación.
- Participación condicionada.
- Participación tramposa.

Paradoja Nº 15

Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.

El carácter individual de la evaluación se manifiesta en las actas y también en todo el proceso de recogida de información por parte de los profesores. Aunque se realicen trabajos de grupo, el profesor tiene la preocupación de saber qué ha hecho cada uno.

Esta individualización se da también en el profesorado. La fragmentación del currículum tiene una muestra clara en los procesos de evaluación. Cada profesor evalúa en su asignatura y casi nadie se pregunta, cómo es posible que existan diferencias tan acusadas entre los resultados que obtienen los mismos alumnos con profesores distintos. A veces, esa diferencia se produce entre dos profesores que imparten la misma asignatura en grupos paralelos.

No existe una pregunta global sobre el aprendizaje realizado por los alumnos, en general; o por cada alumno, en concreto. ¿Quién se pregunta si salen los alumnos adecuadamente formados?.

La cultura neoliberal en la que estamos inmersos impregna las esferas escolares (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Es probable que esta cultura esté subrayando los mecanismos tendentes al individualismo y a la competitividad.

A pesar de la importancia que se concede al trabajo de grupos, la evaluación tiene un carácter rabiosamente individualista tanto para el alumno como para el profesor.

Las actas tienen un carácter exclusivamente individual. Cada alumno se encuentra con su calificación. El profesor, al final del proceso, tiene que poner una nota a cada uno.

CUESTIONES:

- La acción colegiada frente al paradigma de la balcanización (HARGREAVES, 1996).



- La evaluación como mecanismo que favorece el individualismo y la competitividad.
- Cultura neoliberal y desarrollo del individualismo en las instituciones universitarias.

Paradoja Nº 16

Aunque la Universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).

Se caracteriza la Universidad por sus exigencias y compromisos de investigación. Es consustancial a la Universidad, la preocupación por la indagación científica. Ahora bien, resulta sorprendente que sean objeto de análisis cualquier tipo de fenómenos y problemas, cualquier tipo de objetos o materias, pero que casi nunca se pose esa mirada escrutadora sobre sus prácticas institucionales.

Pocas veces ha sido la evaluación de los aprendizajes objeto de investigación por parte de los docentes: ¿qué expectativas tienen los alumnos y los profesores sobre los procesos de evaluación?; ¿cómo se corresponden enseñanza y aprendizaje?; ¿qué factores influyen en la selección de contenidos de la evaluación?; ¿cómo influye el «efecto halo» en la aplicación de criterios?; ¿qué efectos produce en el estudiante el etiquetado de la calificación?...

Cuando se indaga sobre la evaluación (en las Facultades y Escuelas) se eligen como objeto de estudio otros niveles del sistema. No es difícil encontrar investigaciones de profesores universitarios sobre la forma de plantear la evaluación en Primaria, en la ESO o en Bachillerato, pero pocas veces se pone el foco del análisis en los procesos de evaluación de la Universidad.

Obsesionados por las nuevas corrientes, se pone el énfasis en los resultados académicos de los alumnos, como si ese fuera el único indicador de la calidad de las instituciones universitarias (SANTOS GUERRA, 1991).

CUESTIONES:

- Libertad académica y responsabilidad.
- Importancia de la investigación en la acción.
- Racionalidad y justicia de las prácticas.
- Institución y estímulos profesionales.

Paradoja Nº 17

Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.

Se debería insistir con más intensidad y frecuencia en las dimensiones éticas de la evaluación (STRIKE, 1990). Creo que la evaluación no es fenómeno meramente técnico o científico; sino que tiene profundas dimensiones morales.

La preocupación de HOUSE (1997) por las cuestiones relativas a la justicia me parecen sustanciales. Una forma determinada de entender y de practicar la evalua-



ción favorece a unos y perjudica a otros. No hay práctica educativa aséptica o neutral.

Recuerdo aquí la ya lejana en el tiempo, pero cada vez más necesaria llamada en la actualidad, de BARRY McDONALD (1978):

«La evaluación, como otros campos de la investigación, está sitiada por un buen número de persistentes dilemas, algunos técnicos, algunos éticos y algunos, yo sugeriría, políticos» (BARRY McDONALD, 1978).

Todavía es más contundente la vinculación de los procesos evaluadores a la ética, si se considera que en sí mismos encierran situaciones de poder. Puede suceder que el alumno no tenga libertad de opinión si se siente amenazado por el profesor que tiene el poder de aprobar o suspender.

He visto cómo algunos alumnos emitían opiniones más libres cuando habían recibido por las últimas calificaciones por parte del profesor.

Cuando hablamos de evaluación educativa, no sólo nos referimos a una evaluación que tiene como escenario la institución educativa y como objeto las cuestiones relativas al aprendizaje; sino que educa al hacerse porque respeta a las personas y desarrolla la justicia y la equidad.

CUESTIONES:

- Evaluación, ética y poder.
- Evaluación y libertad de opinión.
- La evaluación como poder.

386

Paradoja Nº 18

Aunque la Universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.

Esta paradoja aparece de forma palmaria en la investigación que realizó el profesor FERNÁNDEZ PÉREZ (1998) en la Universidad Complutense.

Los alumnos, en un porcentaje elevado (77%) hablan de arbitrariedad en las calificaciones. Entienden que «*en las notas de la carrera hay un factor de azar (lotería, suerte): depende mucho del profesor que te toca*».

El 92% de los estudiantes dicen que el tipo de examen que padecen, es la prueba final en la que «*te juegas todo a una carta*», en lugar de tener la oportunidad de una evaluación continua.

En dicha investigación manifiestan los alumnos, en un elevadísimo porcentaje (98%), que los profesores «*carecen de la costumbre de explicar las razones de las notas de las evaluaciones*».

«Se da en esto cierta paradoja un tanto esquizofrénica: la Universidad que entroniza verbalmente el rigor científico y la verdad objetiva como criterios prioritarios y casi sagrados de cualesquiera objetivos, he aquí que olvida toda su científicidad y su rigor intelectual cuando se trata de determinar niveles de aprendizaje en los alumnos, con vistas a su evaluación, siendo así que el diálogo sobre las calificaciones obtenidas en la evaluación podría/debería convertirse en un momento privilegiado de aprendizaje,



habida cuenta del contexto psicopedagógico en que dicho diálogo podría enmarcarse» (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988).

Esta sensación de arbitrariedad o de injusticia, según apunta el profesor FERNÁNDEZ PÉREZ en la citada obra, conlleva efectos negativos:

- a. La insatisfacción personal fruto de la frustración académica, que irradiará su afecto de agresividad o indiferencia.
- b. El aprendizaje latente de que la denominada justicia no es solamente cuestión de razón, sino de poder.
- c. Una desconfianza sistemática (preventiva) hacia la evaluación como momento académico en el que no sólo no se aprende algo nuevo, sino que ni siquiera queda uno informado acerca de lo que realmente sabe o ignora.
- d. El refuerzo de la desmotivación para el estudio, limitándose a ir pasando las asignaturas «burocráticamente», sometiéndose acríticamente a las exigencias «para aprobar».

CUESTIONES:

- Evaluación y rigor.
- Consecuencias de la arbitrariedad.
- Aprendizajes latentes.
- Componentes emocionales de la evaluación.

Paradoja Nº 19

Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la Universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella, es de peor calidad que la de los niveles anteriores.

Resulta sorprendente que se insista tanto en la preparación para la Universidad. ¿Qué quiere decir?. ¿Prepararse para sobrevivir en la Universidad?.

La incipiente preocupación por la evaluación de actitudes, de procedimientos, de valores en otros niveles, va perdiéndose hasta que aparece de forma descarnada la preocupación por los resultados obtenidos en los aprendizajes de conocimientos.

Ya sé lo difícil que resulta interpelarse por la evaluación de otras dimensiones, siendo la más sencilla (de conocimientos) tan endiabladamente compleja. No podemos olvidar, no obstante, que hay preocupaciones que deben ir más allá de la preparación técnica de los profesionales.

«Ingenieros bien enseñados, médicos bien ilustrados, enfermeras bien entrenadas, graduados en high-school y en universidades, fueron los que construyeron y alimentaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra Mundial» (GINOT, H.G., citado en SÁNCHEZ MÁRQUEZ, 1998).

Lo cierto es, que en la Universidad se eleva el número de alumnos por aula a extremos inconcebibles en niveles anteriores. ¿No dice claramente este hecho que lo que sucede ahora es que un profesor explica en voz alta y que dentro de unas semanas o unos meses preguntará por lo que se ha aprendido?.



Sucede también, que a medida que los profesionales de la enseñanza avanzan en la escala académica, va perdiéndose la preocupación por su preparación didáctica. La docencia resulta así, una actividad inespecífica (BENEDITO, 1991). Lo que hace falta para acceder a ella es haber obtenido buenas calificaciones como alumno, asistido a numerosos Congresos o realizado publicaciones abundantes. ¿Qué tiene todo ello que ver con la dimensión específica de la docencia?. ¿Qué tiene que ver con la ciencia y el arte de enseñar?. ¿Con la complejidad de evaluar?.

CUESTIONES:

- Formación del profesorado universitario.
- Preparación para la Universidad.
- Sentido de la docencia universitaria.

Paradoja Nº 20

Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones, éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las Universidades.

HERBERT R. KELLS (1991) critica esta progresiva tendencia a la hora de evaluar las instituciones de Enseñanza Superior.

«La triste verdad para el ámbito universitario es que hemos abierto las puertas a la utilización indebida y perjudicial de los indicadores de rendimiento con todos sus posibles daños... No hemos creado, individual ni colectivamente, los sistemas multifacéticos que nos permitan informar a los demás de nuestra eficacia y eficiencia, y que, al mismo tiempo, nos ayudarán a mejorar nuestros servicios y programas de estudios» (KELLS, 1991).

JOHN ELLIOTT (1992) llamó oportunamente la atención sobre la identificación de los indicadores como elementos indiscutibles de la calidad.

Las iniciativas que, desde instancias oficiales, se ponen en marcha para hacer la evaluación, han de ser analizadas desde una perspectiva ética y política, no meramente técnica.

«Toda política de evaluación universitaria debe tener en cuenta que la evaluación es un acto de poder, un ejercicio que requiere de legitimidad política» (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LITORAL, 1995).

La medición de resultados con pruebas estandarizadas para realizar clasificaciones (lo que los ingleses denominan *assessment*) es un grave riesgo para las instituciones educativas (STRONACH, 1989).

Este tipo de evaluación beneficia a las Universidades privadas, ya que seleccionan sus clientelas, disponen de medios mejores, trabajan con grupos pequeños y luego comparan los resultados académicos de sus alumnos con los de las Universidades públicas.

Actuación ante las paradojas

Plantear el tema de la evaluación nos sitúa ante una problemática compleja ya que, como hemos visto, nos acerca a dimensiones no meramente técnicas sino afectivas, organizativas, ideológicas...



«Hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y de la realidad de las diferencias» (PERRENOUD, 1990).

Las paradojas nos permiten subrayar la complejidad de un fenómeno que, frecuentemente, se simplifica, sea por las urgencias temporales, sea por las dificultades organizativas, sea por las dificultades que conlleva dilucidar sus dimensiones teóricas.

Los problemas y contradicciones que he apuntado no suponen una descalificación de los profesionales que trabajan en la Universidad. Muchos de ellos se dedican a su tarea de forma concienzuda y ejemplar. Lo que he pretendido es llamar la atención sobre las paradójicas situaciones que se generan en una práctica institucional que presta escasa atención a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué hacer, pues, ante las paradojas?

En primer lugar, creo que es saludable plantearlas aunque de ello se derive más inquietud que tranquilidad, más desasosiego que conformidad, más incomodidad que satisfacción. No poner en tela de juicio las prácticas, nos lleva a repetirlas de manera mecánica. Asentarnos en las certezas de la práctica hace inviable su mejora.

En segundo lugar, desarrollar procesos de diálogo con los alumnos, principales implicados en un proceso que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución.

En tercer lugar, revisar de forma personal si están presentes en nuestra práctica profesional, y abordar procesos de transformación y de mejora.

En cuarto lugar, plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para los profesores.

En quinto lugar, poner en marcha procesos de investigación sobre la práctica que conduzcan a informes escritos que puedan difundirse y promover plataformas de debate y de transformación.

Dice SCRIVEN (1991) que «es imposible mejorar sin evaluar». Depende de qué evaluación se trate. Sí, si se hace una evaluación que provoca comprensión y que se encamina al cambio. No, si se pone la evaluación al servicio de quienes más pueden, más saben o más pagan.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1995). La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 236.
- ANGULO RASCO, F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En Varios, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- B E C H E R, T. (1988). Principles and politics: an interpretative framework for university management. En WESTOBY, A., *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- BENEDITO, V. y Otros (1991). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- CARDINET, J. (1986).

- Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- CASANOVA, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.
- DOYLE, W. (1979). Classroom Tasks and Students Abilities. En PETERSON, P. L. y WALBERG, H. (Ed.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- ELLIOTT, J. (1992). ¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206 y 207.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Así enseña nuestra Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). La evaluación en la enseñanza. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- GOLDSCHMID, M.L. (1990). *12 paradoxes de l'enseignement universitaire*. Conferencia presentada en el coloquio de la A.I.P.U. celebrada en Niza, Francia.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ed. Morata.
- HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed. Morata.
- KELLS, H. R. (1991). La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: la necesidad de un modelo global y formativo. En DE MIGUEL, M. y Otros, *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En DE CAMILLONI, A. y Otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- MARINA, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Madrid: Ed. Anagrama.
- MEC (1989). *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid: Consejo de Universidades.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En VARIOS, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- PERRENOUD, PH. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ed. Morata.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. (1998). La educación. Sus funciones. Su historia en Argentina. *CONSUDEC*. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). Las bisagras del sistema educativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol. 1, nº 1.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona: Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En VARIOS, *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Centro de profesores de Granada.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En VARIOS, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- SCRIVEN, M. (1991). The dependence of teacher development on teacher evaluation. En HUGHES, P. (Ed.), *Teacher's Professional Development*. Australia: ACER.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy*. London:



- Falmer Press.
- STRIKE, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. En MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L., *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Londres: Sage Publications.
- STRONACH, I. (1989). A critique of the 'new assessment': from currency to carnival? En SIMONS, H. y ELLIOTT, J., *Rethinking Appraisal and Assessment*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Ed. Paidós-MEC.
- VROEIJENSTIJN, T. y ACHERMAN, H. (1991), Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora. En DE MIGUEL, M. y Otros, *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Dirección

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

