

**APROXIMACIÓN A LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA
EVALUACIÓN DE SUS APRENDIZAJES: UN ESTUDIO COMPARTIDO**

MÓNICA PORTO CURRÁS

Durante el curso 1997/98, y bajo la dirección del Dr. Felipe Trillo Alonso (profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela - España), realizamos una investigación en la que se planteaba como objetivo general conocer como perciben la evaluación, y cuáles son las experiencias y vivencias que con respecto a este tema tienen los estudiantes de dicha Facultad.

Para fundamentar nuestro estudio, consideramos necesario realizar una síntesis de las aportaciones de diferentes autores sobre las dimensiones más relevantes de la evaluación, con el fin de conocer cómo se entiende actualmente que debería realizarse la evaluación de estudiantes y poder contrastar después esta realidad con la que perciben los propios alumnos. Una vez aclaradas estas dimensiones accedimos, mediante un cuestionario elaborado ad hoc, a las percepciones que tienen los estudiantes sobre como son evaluados.

Este artículo tiene como objeto dar cuenta de la síntesis teórica realizada, a la cual podríamos denominar como una «primera aproximación a una Teoría de la Evaluación», para estudiar después los resultados obtenidos en dicha investigación y los hallados en una pequeña muestra de estudiantes en dos titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de San Salvador de Jujuy (Argentina).

El tema de la evaluación educativa ha sido objeto de investigación desde sus inicios, tratado en numerosas ocasiones y trabajos, y constituyéndose en fuente constante de preocupaciones y dilemas para los profesionales de la educación de cualquier ámbito o nivel educativo. Pero en las últimas décadas parece que este tema suscita un interés o una preocupación especial, considerándose un aspecto fundamental a investigar y estudiar, y del cual surgen «nuevas» teorizaciones constantemente, relacionándola con temas como: innovación educativa, calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, reforma educativa, ...

La concepción del proceso evaluativo ha ido modificándose a medida que se avanzaba en la investigación educativa (como es lógico), aunque en muchas ocasiones estas modificaciones se limitan al campo teórico, permaneciendo inmóviles e inalterables las prácticas evaluativas, ancladas en viejas concepciones que se rechazan categóricamente en el nivel de intenciones u objetivos educativos.

De la revisión bibliográfica efectuada, podemos concluir que las dimensiones de la evaluación que aparecen como más relevantes son las seis siguientes: qué es evaluación, qué hay que evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, quién evalúa y para quién, y para qué evaluar.

1. Qué es evaluación: definición y características: Leyendo distintas definiciones definiciones de evaluación (Popham, 1980; Joint Committe, 1981; Tembrink, 1981; De la Orden, 1982; Escudero y González, 1987; Stuffiebeam y Shinkfield, 1987;

* Facultad de Ciencias de la Organización - Universidad de Santiago de Compostela.

Alvarez Méndez, 1990; Coll y Martín, 1994; Vázquez Reyes, 1995;...) nos percatamos de que la mayoría de ellas parecen tener algunas características en común, características que nos gustaría remarcar y que podrían ser consideradas como los componentes o aspectos que deben estar presentes en cualquier evaluación para ser definida como tal. Nos referimos a considerar que la evaluación es un proceso sistemático, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones. Esta forma de entender la evaluación lleva implícitas varias cuestiones:

- Si la evaluación es un proceso sistemático, quiere decir que no es algo que se pueda realizar como una actividad aislada, que se lleva a cabo en un momento concreto, de una forma esporádica, puntual e improvisada.

- Si la evaluación implica un juicio de valor, quiere decir que no es una actividad neutra, que pueda hacerse de una forma «objetiva» al margen de todo posicionamiento. Al contrario, el implicar un juicio de valor exige tener muy claros cuáles son los criterios por los que vamos a guiarnos para valorar ese aspecto, en base a qué valores y con qué fines vamos a juzgar el objeto a evaluar.

- Por último, si la evaluación está al servicio de una toma de decisiones, implica que ninguna evaluación estará acabada si no sirve para decidir algo con respecto al objeto de evaluación. Es decir, no basta con emitir un juicio de valor con respecto al aspecto en cuestión, sino que es necesario además que la evaluación nos muestre que se puede hacer una vez que hemos constatado como es o como está ese aspecto a evaluar. Nos parece importante explicitar también las diferencias entre la evaluación y dos términos «afines» que en muchas ocasiones se han confundido o hecho pasar por ella: calificación y examen.

* Evaluación versus calificación: En la práctica real de la mayoría de nuestras aulas se sigue confundiendo evaluación con la asignación de una calificación o nota, a pesar de ser esto algo denunciado y criticado a nivel teórico en multitud de ocasiones. Al sustituir la evaluación por la calificación estamos obviando la necesaria clarificación conceptual que toda calificación supone, estamos confundiendo evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento que será el único sustrato razonable de la calificación- (cf.. Angulo Raso, 1994), y estamos dando por supuesto que con la atribución de una nota o calificación se da por concluido el proceso evaluativo, cuando «la nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber. Las vías de crecimiento y de representación del saber desbordan ampliamente el encorsetamiento artificial y estático que representa el sistema de calificación» (Álvarez Méndez, 1993).

* Evaluación versus examen: La otra gran perversión del sentido de la evaluación en la práctica es considerar que ésta consiste únicamente en la administración de un examen. El considerar los exámenes como la única forma de evaluación de los aprendizajes de los alumnos lleva a que la labor del curso tenga un único objetivo: aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva (en perjuicio de la formativa) y no tenga en cuenta lo que el alumno puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen. Como nos advierte Álvarez Méndez (1993) «el alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que

aquello sobre lo que se indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien, puede descubrirse a través de un examen lo que el alumno ignora o no sabe hacer, pero difícilmente le sirve al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados, o distinguir las adquisiciones fugaces para un examen de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno". Una vez definido el campo de la evaluación educativa, para seguir clarificando este concepto, consideramos que nos podía ser útil ver algunas de las características que determinados autores le atribuyen. De este modo, siguiendo a Angulo Rasco, Contreras Domingo y Santos Guerra (1991); Santos Guerra (1993); Blanco Prieto (1994); y Blanco Felip (1996), concluimos que la evaluación realizada en el ámbito educativo debe:

- Formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tener un sentido formativo.
- Atender o abarcar a todos los participantes e integrantes del sistema educativo.
- Ser negociada, dialogada y democrática.
- Hacer que sus conclusiones resulten accesibles a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Tener su base en principios o valores éticos.
- Ser participativa y colaborativa.
- Tener como fin la mejora de los aspectos evaluados.
- Utilizar instrumentos y métodos de recogida y análisis de datos apropiados y coherentes con su sentido y finalidades.

2. Qué hay que evaluar: objetos de evaluación y posibles reduccionismos: Para empezar, debemos decir que cualquier elemento, persona o proceso del sistema educativo puede ser objeto de evaluación. Esta es una afirmación que puede parecer obvia o evidente, pero la realidad es que en muy pocas ocasiones se tiene esto en cuenta, y en menos todavía se practica. Sin olvidar que todos los elementos del sistema educativo están interrelacionados, se influyen mutuamente y son interdependientes -por lo que sólo podremos centrarnos en la evaluación de un aspecto concreto cuando tengamos en cuenta las influencias que recibe de los demás y cómo él, a su vez, influye en aquellos-, la primera cuestión que se nos plantea sería: ¿qué se evalúa/debe evaluar cuando se habla de la evaluación de alumnos?, y la respuesta más elemental sería: sus aprendizajes. De acuerdo con el modelo constructivista, entendemos que el aprendizaje es «una experiencia personal e idiosincrática, (...) que supone relacionar la información entrante con la experiencia y conocimientos previos a fin de extraer significados personales; dicho de otro modo, aprender es abrirse a la experiencia y procurar su racionalización atribuyéndole sentido» (Trillo, 1996).

Nos parece importante recoger aquí los conceptos de rendimiento y conocimiento, que si bien están relacionados con el aprendizaje de los alumnos, no se pueden hacer sinónimos a la hora de su evaluación. De esta forma, y de acuerdo con Trillo (1996), entendemos que el rendimiento tiene que ver con la situación de un alumno respecto de un normotipo fijado previamente ya que los profesores utilizan para hacer comparaciones. Este normotipo puede haber sido establecido por los propios profesores o tomado de directrices externas, y puede adoptarse de un

modo deliberado y sistemático o, por el contrario, ser totalmente arbitrario. Consecuentemente, si partimos de la concepción de aprendizaje antes expuesta, no cabe duda sobre la diferencia entre estos dos conceptos. Siguiendo al mismo autor, el conocimiento se define como una convención social y/o científica sobre cuáles son las explicaciones actualmente aceptables sobre la realidad. Y dado que la cantidad de conocimiento acumulado es hoy en día inabarcable, se considera que más importante que pretender evaluar si los alumnos han adquirido o no el conocimiento, es el averiguar si saben qué hacer con los contenidos que se les han planteado, por qué deben conocerlos y utilizarlos, y cómo hacerlo. Por otro lado, algunas de las prácticas frecuentes que se hacen “pasar” por evaluación, cuando en realidad son expresiones reduccionistas de lo que se debe evaluar y la forma en que se debe desarrollar la evaluación del aprendizaje, están incluidas en la enumeración que Santos Guerra (1993) realiza de las “patologías de la evaluación”.

Estas serían:

- Sólo se evalúa al alumno.
- Se evalúan solamente los resultados.
- Se evalúan sólo los conocimientos.
- Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos.
- Sólo se evalúan los efectos observables.
- Se evalúa principalmente la vertiente negativa.
- Se evalúa descontextualizadamente.
- Se evalúa cuantitativamente.
- Se utilizan instrumentos inadecuados.
- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se evalúa competitivamente.
- Se evalúa estereotipadamente.
- No se evalúa éticamente.
- Se evalúa para controlar.
- Se evalúa para conservar.
- Se evalúa unidireccionalmente.
- No se hace autoevaluación.

3. Cómo evaluar: referentes, criterios y técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación: Se recogen aquí las aportaciones de Zabalza (1988) y Rosales (1990) sobre los diferentes tipos de referentes que los profesores pueden utilizar cuando realizan una evaluación:

* Estadístico o normativo: donde se utiliza como referente al grupo al cual pertenece el aspecto evaluado, se toma como punta de referencia lo que es «normal» en ese grupo.

* Criterial: el referente se sitúa en un marco general externo, que especifica las características que ha de reunir el aspecto evaluado para ser valorado positivamente.

* Individualizado o personalizado: donde el punto de referencia es el propio aspecto a evaluar, su desarrollo o evolución durante el período objeto de evaluación.

La siguiente cuestión que nos planteamos fue: ¿con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

Para responder esta cuestión, podríamos seguir a Coll y Martín (1994) y Trillo (1995, 1997), que consideran que las siguientes categorías de criterios son “susceptibles de orientar la acción”:

- a) Criterios para discriminar y seleccionar tareas de evaluación: Una de las decisiones claves en evaluación es garantizar la coherencia de este momento con todo el proceso anterior. De acuerdo con esto, son las tareas exigentes y de comprensión aquellas que debemos priorizar para evaluar un aprendizaje significativo y autónomo.
- b) Criterios para respetar el desarrollo de un aprendizaje significativo en la evaluación. Una de las preocupaciones más extendidas entre el profesorado es aquella que tiene que ver con el identificar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que están llevando a cabo los estudiantes. A este respecto, algunas de las sugerencias que nos hacen los autores antes mencionados son: realizar actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados, emplear actividades de evaluación que tengan en cuenta el carácter dinámico del proceso de construcción de significados y atiendan a su dimensión temporal, utilizar una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que pongan en juego un contenido determinado en contextos particulares diversos, y tener en cuenta la funcionalidad o el valor instrumental de los aprendizajes.
- c) Criterios para respetar el desarrollo de un aprendizaje autónomo en la evaluación. Fundamentalmente se trata de priorizar la actuación reflexiva de los alumnos, de lo que se extraen algunas conclusiones; las pruebas de evaluación debieran plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución ante las que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponer caminos o soluciones cerrados; se establece como condición necesaria la tolerancia ante el error, que pasa a considerarse como algo consubstancial a todo proceso de búsqueda; y debe considerarse la asunción progresiva del control y la responsabilidad por parte de los alumnos en el desarrollo de una actividad como un potente indicador de los aprendizajes que van realizando.
- d) Criterios para atender preferentemente a los contenidos de procedimiento heurísticos. Los contenidos heurísticos priorizan el cómo sobre el qué (sin ignorar éste, por supuesto), lo cual exige desarrollar en los alumnos una conciencia crítica acerca de cómo estudian y también respecto de lo que estudian; de suerte que se le conceda una mayor importancia a la negociación del sentido de la tarea y a la identificación de la estructura de la actividad o de la disciplina, que al conocimiento de los contenidos específicos de la misma.
- e) Criterios para promover cierto tipo de interacción profesor-alumno. Una evaluación coherente con un aprendizaje significativo y autónomo y centrada en los contenidos procedimentales heurísticos requiere una nueva manera de estar del profesor en el aula: cerca del alumno, comprobando, preguntando, andamiando (en términos de Bruner) el aprendizaje, convirtiendo la evaluación en un diálogo educativo con los alumnos. A continuación realizamos un estudio de diferentes propuestas de instrumentos para la recogida de información en la evaluación (Fernández Pérez, 1986; Aebli, 1988; Zabalza, 1988; Contreras Muñoz, 1990; Espín López y Rodríguez Lajo, 1993; Blanco Prieto, 1994; y Bolívar Botía, 1995), apareciendo como los más

básicos y usuales: la observación, las monografías, el cuaderno-diario, las pruebas de papel y lápiz, los intercambios orales y la autoevaluación.

4. Cuándo evaluar:

La mayoría de los autores consideran que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no ser una actividad que se realiza como una tarea a mayores, de forma aislada, una vez que ya finalizó ese proceso.

De todos modos, hay que tener en cuenta que la evaluación puede realizarse en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, en función del momento en que se realice tendrá unas finalidades o funciones diferentes.

Tomando como referente el momento en que se realizan y la función que se le otorga podemos distinguir tres «modalidades de evaluación»:

* Evaluación inicial-diagnóstica: se realiza al comienzo de un nuevo curso, etapa, unidad didáctica, etc., y su finalidad sería conocer el «estado de conocimientos» que poseen los alumnos al inicio de un nuevo proceso formativo. En este sentido, se puede comprobar la importancia de este tipo de evaluación para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje posterior, para adaptarlo a los conocimientos e intereses de los alumnos e intentar fomentar así un aprendizaje significativo.

* Evaluación continua-formativa: se realiza mientras se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y, según Blanco Felip (1996), «consiste en descubrir y verificar a lo largo del proceso educativo las deficiencias y los logros de un sujeto, programa o institución, para subsanar y evitar posibles resultados negativos».

* Evaluación final-sumativa: se realiza al terminar cada secuencia, curso, ciclo, proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., y puede tener como finalidades: valorar el nivel de rendimiento alcanzado y dar una nota/calificación, informar a todos los participantes sobre los resultados conseguidos y los procesos generados, así como servir de base en la toma de decisiones para futuros procesos formativos.

5) Quién evalúa y para quién:

Como ya mencionamos anteriormente, una de las características definitorias de la evaluación es que ésta sea democrática y negociada. Que la evaluación sea democrática implica que se ponga al servicio de los usuarios (no del poder) y que se dé un proceso de negociación inicial sobre qué se va a evaluar y con qué propósitos o intereses, negociación sobre el cómo evaluar eso que se ha decidido, y negociación sobre los juicios finales a los que se ha llegado, juicios y resultados que, por tanto, serán conocidos por todos los implicados, interesados o afectados por esta evaluación.

Recogemos así la idea de que todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar no sólo en este proceso, sino también en su diseño y en la elaboración de las conclusiones, las cuales además tienen que ser accesibles para todos los integrantes de la comunidad educativa ya que, según Pérez Gómez: «ofrecer información a quien detenta el poder supone directa o indirectamente fortalecer su posición frente a los más desfavorecidos», consolidando de esta forma las desigualdades sociales.

6) Para qué evaluar:

En este apartado consideramos las aportaciones de algunos autores (Chadwick y Rivera, 1990; Angulo Rasco, 1994; Luckesi, 1995; y Blanco Felip,

1996) en relación a cuáles deben ser las funciones de la evaluación educativa. Sintetizando las opiniones de estos autores, podríamos decir que la evaluación en el ámbito educativo debería tener como funciones y/o finalidades principales:

- Favorecer una mayor comprensión y una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asegurar que se están desarrollando procesos de aprendizaje de calidad.
- Combinar sus objetivos formativos con la función controladora.
- Fomentar la capacidad de autoevaluación en los alumnos. Nos parece importante destacar también el acuerdo de estos autores en defensa de la no utilización de la evaluación educativa con una función meramente controladora o sancionadora. No se puede pretender utilizar la evaluación como medio para castigar a los alumnos por no haber conseguido determinados objetivos, no ser eficaces, no alcanzar los logros pretendidos, ..., ni usarla como una manifestación de autoritarismo. Al contrario, la evaluación debe motivar el aprendizaje estudiantil -en el sentido de ayudar a que los alumnos quieran realmente aprender porque lo consideran útil y necesario, no porque sea imprescindible para superar un examen-, buscando el convertirse en un «proceso de diálogo, comprensión y mejora», utilizando los términos de Santos Guerra (1993).

Una vez aclaradas las principales dimensiones a considerar en el tema de la evaluación educativa, las principales conclusiones a las que llegamos en la investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela a través de la información que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación nos suministraron en los cuestionarios, se resumen a continuación:

- * Los alumnos perciben fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- * Por evaluar se entiende, sobre todo, calificar a los estudiantes, mediante un examen, y decidir sobre su promoción.
- * Los estudiantes sienten mayoritariamente la evaluación como un control, y en muy raras ocasiones la ven como una ayuda o una posibilidad de diálogo con sus profesores.
- * La mayoría de los alumnos afirman que prácticamente nunca sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos; ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno; impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; o facilitar la coordinación entre profesores.
- * La evaluación siempre o casi siempre se reduce a los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos, S y con gran frecuencia se reduce a los resultados buscados y observables, a las personas (no a los medios con los que cuentan, ni las condiciones en las que trabajan, S), a los hechos y conceptos (no actitudes, valores, hábitos o destrezas), y se presta más atención a los errores que a los aciertos.
- * Para evaluar los profesores toman fundamentalmente como referentes los normotipos normativo y criterial independiente.
- * La evaluación se realiza mayoritariamente para el propio sistema educativo (para

certificar resultados), para la sociedad (para seleccionar a los mejores) y para el propio profesor. En muy pocas ocasiones para informar a los alumnos sobre su propio aprendizaje.

* Se afirma mayoritariamente que: los profesores evalúan a través de un único examen o trabajo final y las técnicas de evaluación nunca son adecuadas ni suficientes (y en muy pocos casos proporcionan información precisa y adecuada sobre lo que se pretende evaluar).

* El instrumento de recogida de información más utilizado es el examen escrito sin ningún tipo de material autorizado encima de la mesa. Y en muy pocas ocasiones se usan en esta Facultad: la entrevista, la autoevaluación, el cuaderno-diario, la coevaluación, la observación en clase, la participación de los alumnos o los casos prácticos.

* Sólo participa en la decisión de la evaluación el profesor que imparte la materia (sin negociarla, debatirla ni discutirla con los alumnos ni con otros profesores, aunque den la misma materia).

* La mayoría de los alumnos consideran que la principal responsabilidad de la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación se encuentra en sus profesores, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación (rutinización de las prácticas profesionales), así como por su falta de motivación, despreocupación o desinterés por los temas relacionados con la evaluación, y su escasa formación en ellos.

* La evaluación sólo aparece al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

* La mayoría de los profesores no explicitan los criterios que siguen para evaluar.

* La mayor parte de los alumnos perciben que es más importante aprobar que aprender, y para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar del profesor y asegurarse de qué es lo que éste va a considerar correcto en las respuestas. Comprobamos, de este modo, como, según las percepciones de esta muestra de estudiantes, la evaluación que se desarrolla en esta Facultad cumple muy pocas de las características que debería asumir una evaluación educativa.

Nos proponemos ahora estudiar cuáles son las percepciones de una muestra de alumnos de los últimos cursos de las titulaciones de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, si bien hemos de aclarar que a estos alumnos sólo se les aplicó un cuestionario (ver anexo) en el que se incluían preguntas referentes a estas dimensiones:

1.- Definición de la evaluación: en la que se incluyen cuestiones sobre las concepciones que sus profesores y los propios alumnos manifiestan sobre la evaluación.

2.- Funciones de la evaluación.

3.- Objetos de evaluación: con cuestiones relativas a lo que consideran necesario evaluar los profesores, así como de los posibles reduccionismos presentes en ella.

4.- Para quién se evalúa.

5.- Evaluación versus calificación.

Los datos más significativos que se obtuvieron por titulaciones son los siguientes:
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

* Los alumnos perciben que sus profesores mayoritariamente creen que evaluar es decidir si el alumno puede o no aprobar la materia/pasar el curso. Esto es afirmado por un 88,3% de la muestra (si sumamos los porcentajes de los alumnos que dicen que esta situación se produce frecuentemente o siempre). Además un 86,5% de los estudiantes afirman que sus profesores siempre o frecuentemente consideran que evaluar es calificar a sus alumnos.

* La mayoría de los estudiantes dicen vivir con gran frecuencia la evaluación como un control y como una comprobación necesaria (70,6 y 76,5% respectivamente); mientras que el 82,4% nunca o en muy raras ocasiones la siente como una posibilidad de diálogo con sus profesores, y sólo el 17,6% la percibe frecuentemente como una ayuda o un aprendizaje.

* Llama la atención el hecho de que ninguna de las posibles funciones de la evaluación que se le ofrecían es percibida por la mayoría de los alumnos como adoptada por sus profesores frecuentemente o siempre; siendo las menos frecuentes: aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (82,4%), ajustar el proceso de E-A al desarrollo personal y social del alumno (76,5%), remediar las dificultades encontradas en el proceso de E-A (76,5%) o ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (75%).

* El 82,3% de la muestra de estudiantes perciben que frecuentemente o siempre los profesores consideran necesario evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes, aunque de ese conocimiento sólo un 17,7% cree que se considera necesario evaluar con la misma frecuencia la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. Mientras que en muy pocas ocasiones se considera necesario evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, su actitud e interés, las condiciones de estudios de los alumnos o el propio proceso de evaluación. Este dato se ve reafirmado por el hecho de que un 70,6% de los estudiantes considere que la evaluación se reduce a los resultados, con independencia del cómo se hayan conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos, etc.; y de estos resultados, sólo se evalúan los resultados directamente buscados, pretendidos y observables.

* En lo referente a para quién se realiza la evaluación, los alumnos perciben mayoritariamente que la evaluación se realiza frecuentemente o siempre para el propio sistema educativo (88,2%) y para el profesor (76,4%).

* Por último, la totalidad de la muestra estudiada percibe que padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas que al aprendizaje y al esfuerzo; el 76,5% creen que las calificaciones dependen sólo de los exámenes y el 70,6% dice que en muy pocas ocasiones reciben explicaciones sobre las calificaciones o los criterios usados para ponerlas.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD:

* El 91,7% de la muestra afirma que sus profesores muy frecuentemente o siempre consideran que evaluar es calificar; y un 78,6% decidir si el alumno puede o no aprobar la materia/pasar el curso. * La evaluación es vivida mayoritariamente por los

alumnos (71,4%) como un control muy frecuentemente, y casi nunca la sienten como un a posibilidad de diálogo con sus profesores (78,6%).

* De las posibles funciones que se les ofrecían, las que aparecen como adoptadas con mayor frecuencia por sus profesores son: el control administrativo (57,1%) y ejercer el poder (57,2%); teniendo, en cualquier caso, mucho más claro aquellas funciones que prácticamente nunca se adoptan en el proceso de evaluación: aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (85,7%), informar al alumno sobre su aprendizaje (78,6%), o ajustar el proceso de E-A al desarrollo personal y social del alumno (78,6%).

* Los alumnos no coinciden mayoritariamente en lo que sus profesores consideran necesario evaluar con más frecuencia, percibiendo con algo más de claridad lo que no consideran necesario evaluar casi nunca: las condiciones de estudio (57,1%), los conocimientos previos (61,5%), el esfuerzo (64,3%), la actitud e interés (57,1%), ni las capacidades (64,3%). Por lo que respecta a posibles reduccionismos en el objeto de evaluación, la gran mayoría de la muestra de estudiantes percibe que siempre o muy frecuentemente: sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, condiciones en que trabajan, márgenes de autonomía, etc. (85,7%); se presta más atención a los errores que a los aciertos (84,6%); y el 71,4% afirma que sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables, y de éstos, sólo los conocimientos de hechos y conceptos.

* El 78,6% de la muestra considera que la evaluación se realiza para el propio profesor.

* El 78,6% considera que la sociedad en general concede más importancia a los diplomas que al aprendizaje por lo que, consecuentemente, este mismo porcentaje afirma que prácticamente siempre es más importante aprobar que aprender. Del mismo modo, el 78,5% cree que muy frecuentemente para aprobar lo importante es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, y un 78,6% dice que es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor.

De esta forma, podemos comprobar como aunque en general los estudiantes de ambas titulaciones coinciden en sus percepciones sobre la forma en que se realiza el proceso de evaluación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, sí existen algunas diferencias, como son:

- Para los alumnos de Ciencias de la Educación la evaluación es sentida mayoritariamente como una comprobación necesaria, cosa que no perciben así los alumnos de Educación para la Salud.

- Los alumnos de Educación para la Salud tienen más claras las funciones que sus profesores adoptan con más frecuencia en el proceso de evaluación, mientras que los estudiantes de Ciencias de la Educación no se decantan por ninguna mayoritariamente. Sin embargo, existe una gran coincidencia entre ambas titulaciones sobre cuáles son las que se utilizan con menos frecuencia.

- Al contrario que en el caso anterior, ahora son los alumnos de Educación para la Salud los que no coinciden mayoritariamente en cuáles son los objetos que sus profesores consideran necesario evaluar con más frecuencia, percibiendo en cambio más reduccionismos presentes en el proceso de evaluación que los alumnos de

Ciencias de la Educación.

- También hay una diferencia de percepción importante en lo referente a para quién se realiza la evaluación. Aunque ambos grupos coinciden en afirmar que con gran frecuencia se realiza para el propio profesor, en Ciencias de la Educación se percibe mayoritariamente que también se realiza siempre o muy frecuentemente para el propio sistema educativo.

- Por último, llama la atención el hecho de que aunque hay mucho mayor acuerdo entre los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la percepción de que con gran frecuencia padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas que al aprendizaje y al esfuerzo, son los alumnos de Educación para la Salud los que parecen actuar más en consonancia con esta afirmación, creyendo que para aprobar es necesario cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en las respuestas (aunque ellos no estén de acuerdo) y condicionando la forma de estudiar a la forma de evaluar de sus profesores.

Consecuentemente, y a pesar de las diferencias encontradas, parece claro que las percepciones que nos ofrecen estas dos pequeñas muestras de alumnos de la Universidad Nacional de Jujuy hacen sospechar que la evaluación que se realiza en esta Facultad tampoco cumple demasiadas de las características por las que se definiría una evaluación educativa. En cualquier caso, sería muy arriesgado establecer un análisis comparativo entre los dos estudios realizados a ambos lados del Atlántico a falta de un trabajo de investigación más exhaustivo y con mayores garantías de validez y fiabilidad, ya que el instrumento de recogida de información que se pasó no era igual (el aplicado en la Universidad de Santiago de Compostela era bastante más amplio, pretendiendo recoger información de todas las dimensiones aparecidas en la síntesis teórica) y la muestra de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. (1988) Doce formas básicas de enseñar. Madrid, Narcea.

ADELMAN, C. (1993) La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología. En: CARR, W.: Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla, Diada, pp. 145-154.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1990) La ética de la calidad. Cuadernos de Pedagogía, 199, pp. 8-12.

ANGULO RASCO, F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término «evaluación» o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En: ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (Coord.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, Aljibe.

ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J.; y SANTOS GUERRA, M.A. (1991) Evaluación educativa y participación democrática. Cuadernos de Pedagogía, 195, pp. 74-79.

BLANCO FELIP, L.A. (1996) La evaluación educativa, más proceso que producto. Lleida, Universitat de Lleida.

BLANCO PRIETO, F. (1994) La evaluación en la educación secundaria. Salamanca, Amará Ediciones.

BOLIVAR BOTIA, A. (1995) La evaluación de valores y actitudes. Madrid, Anaya.

BROOKOVER, W.B.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J. y WEISENBAKER, J. (1977) Schools can make a difference. Universidad del Estado de Michigan, Center for Urban Affairs.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca.

COLL, C. y MARTIN, E. (1994) La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar una perspectiva constructivista. En: VV.AA.: El constructivismo en el aula. Barcelona, Graó.

CONTRERAS MUÑOZ, E. (1990) El profesor universitario y la evaluación de los alumnos. Madrid, ICE.

CHADWICK, C.B. y RIVERA, M. (1990) Evaluación formativa para el docente. Barcelona, Paidós.

DE LA ORDEN, A. (1982) La evaluación educativa. Buenos Aires, Docencia.

DIAZ NOGUEIRA, M^a. D. (1993) Evaluación participativa en la Universidad: una aventura formativa. Revista de Enseñanza Universitaria, nº6, pp 111-121.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ, M^a.T. (1987) Innovación educativa. Barcelona, Humanitas.

ESPIN LOPEZ, J. V. y RODRIGUEZ LAJO, M. (1993) L'a evaluació dels aprenentatges a la universitat. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986) Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Madrid, Morata.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1993) Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Salamanca, Hupagraphis.

HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Laia.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981) Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. Nueva York, McGraw-Hill.

LOPEZ GORRIS, I (1993) Exposición y reflexión de una experiencia pedagógica de Investigación-Acción con alumnos universitarios de quinto curso de Pedagogía. Revista de Enseñanza Universitaria, 6, pp. 27-47.

LUCKESI, C.C. (1995) Avaliação da aprendizagem escolar. Sao Paulo, Cortez.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1997) Historia de una reforma educativa. Sevilla, Díada.

- POPHAM, W.J. (1980) Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid, Anaya.
- PORTO CURRAS, M. (1998) La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela.
- ROSALES, C. (1990) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona, Paidós-MEC.
- TENBRIK, T.O. (1981) Evaluación. Guía práctica para profesores. Madrid, Narcea.
- TRILLO ALONSO, F. (1995) La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo. En: Innovación Educativa, nº 5, pp 191-205.
- TRILLO ALONSO, F. (1996) La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación.. Santiago de Compostela, Actas del I Congreso de Innovación Educativa. Volumen 1, pp. 217-224.
- TRILLO ALONSO, F. (dir.), (1997a) Avaliación da calidade discente na Universidade: a análise dos enfoques de aprendizaxe e das habilidades para o estudio dos alumnos da Universidade de Santiago de Compostela. Informe de Investigación presentado a la Xunta de Galicia. Inédito.
- TRILLO ALONSO, F. (1997b) Evaluación de la comprensión. En: Perspectiva Educativa. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso, 29, Primer Semestre 1997, pp. 73-89.
- TRILLO ALONSO, F. (1998) Bases curriculares para la evaluación de las actitudes en la educación superior. En: Actas de las XII Jornadas Nacionales de Evaluación en Educación Superior, Punta Arenas, Chile.
- VAZQUEZ REYES, C.M. (1995) Descripción del modelo de evaluación adoptado en la concepción psicopedagógica que inspira a la reforma. En: Monográfico nº 5-6: Mejorar cada día. Evaluación y Calidad de la Enseñanza. Centro asociado de Sevilla, UNED.
- WEINSTEIN, R.S.; MARSHALL, H.H.; BRATTESANI, K.A. y MIDDLESTADT, S.E. (1982) Studen perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. En: Journal of Educational Psychology, 74, pp. 678-692.
- WINNE, P.H. y MARX, R.W. (1983) Students' cognitive processes while learning from teaching. British Columbia, Simon Fraser University.
- WITTRICK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós Educador.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1988) Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea.