



ISSN: 1989-0397

LA VOZ DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

STUDENT PARTICIPATION IN UNIVERSITY TEACHING ASSESSMENT
PROCESSES

A VOZ DOS ESTUDANTES NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE ENSINO
UNIVERSITÁRIO

Noelia Alcaraz, Manuel Fernández y Miguel Sola

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2.pdf>

Fecha de recepción: 07 de diciembre de 2012

Fecha de dictaminación: 29 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 05 de marzo de 2012

La experiencia que a continuación se presenta cobra sentido y relevancia sobre la base de la idea que los autores del artículo tienen sobre la evaluación. Un concepto de evaluación fundamentado en la recogida de información útil, relevante y que sirva para emprender espacios de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una idea de evaluación expresada por muchos autores/as desde la década de los 80 hasta nuestros días (Román y Murillo, 2009; Bolívar, 2008; Fernández Pérez, 2005; Álvarez Méndez, 1998; Casanova, 1992; Sola, 1996; Sola y Rivas, 1999; Gimeno y Pérez Gómez, 1993; Santos Guerra, 1990; Elliott, 1990; y Stenhouse, 1987).

En base a esto, los autores, un profesor titular de universidad (tutor), un profesor novel (responsable de la asignatura) y una profesora colaboradora (evaluadora externa), comparten una experiencia de evaluación docente, con objeto de que ésta sirva para la formación y el aprendizaje de su alumnado y de sí mismos, en la asignatura optativa "Evaluación de alumnos, centros y programas" de la titulación de Magisterio en la Universidad de Málaga, durante tres cursos consecutivos.

Involucrar a los/as estudiantes en el proceso de evaluación docente de dicha asignatura fue una de las preocupaciones permanentes a lo largo del desarrollo de la misma. Para ello, conforme avanzaba el transcurso de la asignatura, se pretendía dotar de estructura, sistematización y formalidad a los procesos de recogida de información iniciados desde un principio casi espontáneamente.

El diseño de herramientas y actividades, la creación de espacios y la puesta en práctica de los procesos de intercambio de información sobre el trabajo de clase y la actuación docente, entre el alumnado y el profesorado, así como los cambios y consecuencias acaecidos a partir de este intercambio, en el diseño y desarrollo de la asignatura y de su evaluación, serán expuestos en este artículo.

1. ENTENDIENDO LA EVALUACIÓN

La idea de evaluación que subyace en la experiencia que se expone en este artículo, tiene que ver con la recogida de información útil, relevante y que sirva para emprender procesos de mejora en el aula. Esta idea de evaluación expresada por muchos autores (Santos Guerra, 1990; Álvarez Méndez, 2001; Elliott, 1993; Casanova, 1992; Fernández Pérez, 2005; Stenhouse, 1987; Sola, 1996; Sola y Rivas, 1999; Gimeno y Pérez Gómez, 1993) queda reflejada con claridad en las palabras de Santos Guerra: *"el propósito principal de la evaluación, tal y como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funcionan de una manera determinada los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones. Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular"*(1990, p. 45).

La experiencia de evaluación docente que aquí se presenta trata de recuperar el único sentido de ésta, acercándose más a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y alejándose por completo de la intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, confundiendo así el acto de calificar con el de evaluar. Román y Murillo(2009) resaltan que a pesar del conocimiento obtenido en materia de evaluación, sobre sus funciones y posibilidades, *"más que evaluar para aprender y comprender cómo y por qué aprenden lo que aprenden niños, jóvenes y adultos en su proceso educativo, la evaluación de los aprendizajes parece haberse conformado con medir cuanto rinden o logran los estudiantes"* (Román y Murillo, 2009, p. 5).

También Álvarez Méndez, mantiene que existe una confusión en lo que respecta a las funciones de la evaluación, *"se produce una confusión en torno a la evaluación educativa, como consecuencia de la mezcla de funciones que se les asignan. Funciones relacionadas con la formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente, de motivación, orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o recuperación, de información, de retroalimentación, de control. Tantas que, al tiempo que aumentan en proporción, pierden en transparencia"* (Álvarez Méndez, 2001, p. 24).

Fernández Navas, Fernández Millán y Hamido Mohamed (2011) van más allá y añaden que además de la confusión entre ambos procesos, a menudo se produce una confusión terminológica entre los conceptos, motivo por el cual han ido añadiéndose apellidos a la palabra evaluación, restando sentido al significado de ésta. *"Cuando hablamos de evaluación [...] nos referimos a lo que se ha venido a conocer como evaluación formativa según Álvarez Méndez, J. M. (1993) y a lo que en otros autores y publicaciones ha venido a llamarse evaluación educativa. En cualquiera de estos casos, para nosotros, ambos adjetivos añadidos a la palabra evaluación no son más que reiteraciones del significado de la palabra. Ya que la evaluación, para ser evaluación, necesariamente ha de estar al servicio de la educación – y por tanto es educativa – y ha de ser formativa para todas las partes implicadas en ella. Por tanto, la única explicación para la adición de estos adjetivos que reiteran el significado de la propia palabra es que en la literatura y en el uso actual de esta palabra, se han venido camuflando otros significados relacionados con prácticas y conceptos diametralmente opuestos al de la palabra evaluación. De ahí la necesidad de añadir adjetivos que sirvan para aclarar a cualquier lector o lectora de qué estamos hablando"* (Fernández Navas, Fernández Millán y Hamido Mohamed, 2011, p. 275).

Desde esta perspectiva de evaluación, la evaluación docente, en este caso en el ámbito universitario, no puede tratarse ni de una tarea de control externa, ni de un mero trámite burocrático-administrativo, sino de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en un aula universitaria y que están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y el clima de clase, etc. Un proceso de evaluación por y para los protagonistas, es decir, llevado a cabo por el profesorado, contando siempre con las perspectiva del alumnado, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la formación de los/as docentes.

Por tanto, *"el asunto principal es cómo evitar que una evaluación de la práctica docente no caiga en un control burocrático, como frecuentemente ha sucedido; para en su lugar convertirse en una de las principales plataformas para promover el desarrollo profesional y, a su vez, una mejora de las prácticas docentes, lo que redundará, como consecuencia, en una mejora de los resultados de la escuela"* (Paquay, 2008, Apud. Bolívar, 2008, p. 58).

Entendemos la mejora de los resultados como, la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. Para que la tarea evaluadora de los/as docentes, redunde pues, en una mejora del aprendizaje del alumnado, cualquiera que sea el nivel en el que se encuentre, es fundamental diseñar estrategias de recogida de información, que implique contar con la perspectiva de ese alumnado. Robert E. Stake expone (aunque refiriéndose a la evaluación de programas, la idea es extrapolable a la evaluación docente) que *"es importante dar una consideración especial a los agentes implicados que tienen escasas oportunidades de hacer oír sus preocupaciones"* (Stake, 2006, p. 275).

Para los docentes implicados en la experiencia que se va a desarrollar, son contadas las ocasiones en las que, es oída, con intención de escucha, la voz de los/as estudiantes. Es por eso que se convierte en una preocupación permanente, en el proceso de evaluación docente, habilitar canales de información entre el profesorado y el alumnado, en un ambiente de expresión libre y democrático, en el que la participación de éste nunca guarden relación alguna con el acto de calificar. Es decir, si realmente existe interés y preocupación por que el alumnado participe en los procesos de evaluación docente de la asignatura, es necesario que las estrategias diseñadas para recoger información tenga en cuenta la necesidad de que los/as estudiantes se sientan seguros y protegidos.

Esta idea cobra mucha más importancia cuando somos conscientes de la tradición que, acerca de evaluación, se tiene generalmente en la Universidad como institución, centrada, de forma general en qué sabe mi alumnado, qué han aprendido –cuando no se centra en qué no han aprendido- ,... El valor de esta experiencia ha de juzgarse por tanto, en ese contexto institucional, donde rara vez se entiende la voz del alumnado como una fuente rica que nos permite a los docentes transformar nuestra propia praxis, mejorándola.

En definitiva, entender la evaluación docente como un proceso que ayuda a comprender y mejorar la formación permanente del profesorado, y el aprendizaje del alumnado, pasa por, - en palabras de Bolívar - *“construir la capacidad interna de mejora”* (Bolívar, 2008, p. 69). Una construcción que implica estar puesto y dispuesto a reconocer la voz del alumnado.

2. PUNTO DE PARTIDA DE LA EXPERIENCIA

Antes de adentrarse en la descripción del proceso de evaluación docente que tuvo lugar durante los tres cursos que duró la experiencia y más detalladamente en el tercer año, es necesario detenerse a repasar brevemente el proceso a través del cual se llega al punto inicial de partida.

El comienzo de la experiencia tiene lugar en el curso 2007-2008, en el que un profesor novel que se enfrenta por primera vez a la docencia universitaria. Éste, debido a su condición de PIF (personal investigador en formación) debe, legalmente, asumir su carga docente compartida con un profesor titular. En este caso, dada la afinidad existente sobre la concepción del trabajo docente y el sentido de la evaluación, el profesor encargado de tutorizar al docente novel es el director de tesis del profesor en formación.

La asignatura escogida es Evaluación de alumnos, centros y programas, optativa común a todas las especialidades de Magisterio, con una carga total de seis créditos. Los motivos por los que se escoge esta asignatura tienen que ver con varias características: en primer lugar, la temática de la asignatura resulta interesante para ambos, ya que forma parte de las líneas de investigación de los dos docentes, así como de varias experiencias en las que han participado; en segundo lugar, los ejes de contenido en los que se enmarca la asignatura constituyen un interés primordial para ellos, ya que permiten deconstruir muchos de los conceptos previos con los que los/as estudiantes de magisterio llegan a la carrera; y en tercer lugar, parece la asignatura ideal para un profesor novel, ya que no tiene demasiados créditos ni es una asignatura troncal que requeriría más trabajo y más experiencia a la hora de impartirla, concentrándose ésta sólo en el segundo cuatrimestre de cada curso, permitiendo así disponer de todo el primer cuatrimestre para la preparación de la misma.

Una vez escogida la asignatura, queda el trabajo de preparar y planificar la docencia y con ésta, la evaluación. En este punto juega un papel crucial el tutor. Contrariamente a lo que ocurre en numerosas ocasiones cuando un PIF se enfrenta a la docencia con su tutor, que se le permite únicamente hacer trabajos puntuales en la asignatura como tutorización de grupos, exposiciones puntuales, etc., el profesor tutor de la experiencia que nos ocupa piensa que, el inicio en la docencia universitaria es una excelente oportunidad para poner en práctica numerosas cuestiones y conceptos que el profesorado novel solo ha visto desde la teoría. Y por tanto, es sólo mediante la práctica como un/a profesor/a puede construir herramientas conceptuales útiles para su praxis.

Como afirma Schön (1987): "Sea lo que sea aquello que el tutor elija decir, es importante que lo diga, en su mayor parte, en el contexto del hacer del alumno. Debe hablar al alumno mientras se encuentra afanado en medio de su tarea (y, quizás, atascado en ella), o cuando está a punto de empezar una nueva tarea, o se encuentra pensando sobre una tarea ya finalizada, o cuando ensaya en su imaginación alguna tarea que proyecta hacer en el futuro".

La idea de partida es que, sólo desde la inmersión en la tarea es cuando debe realizarse la labor tutorial. Es por ello que la primera tarea que el profesor tutor encarga a su profesor novel, es recopilar bibliografía y materiales para las actividades a realizar con el alumnado; actividades entre las cuales se han de encontrar las tareas de evaluación de su propia docencia.

Tras la selección y discusión de la bibliografía y material para la asignatura, la siguiente tarea fue iniciar la planificación de la asignatura. Para ello el profesor novel realizó el primer diseño de ésta. Un diseño que sufrió transformaciones, a medida que avanzaban los cursos, fruto de los procesos compartidos de intercambio, discusión y análisis de la información sobre el quehacer del docente en el aula.

3. DISEÑO INICIAL DE LA ASIGNATURA

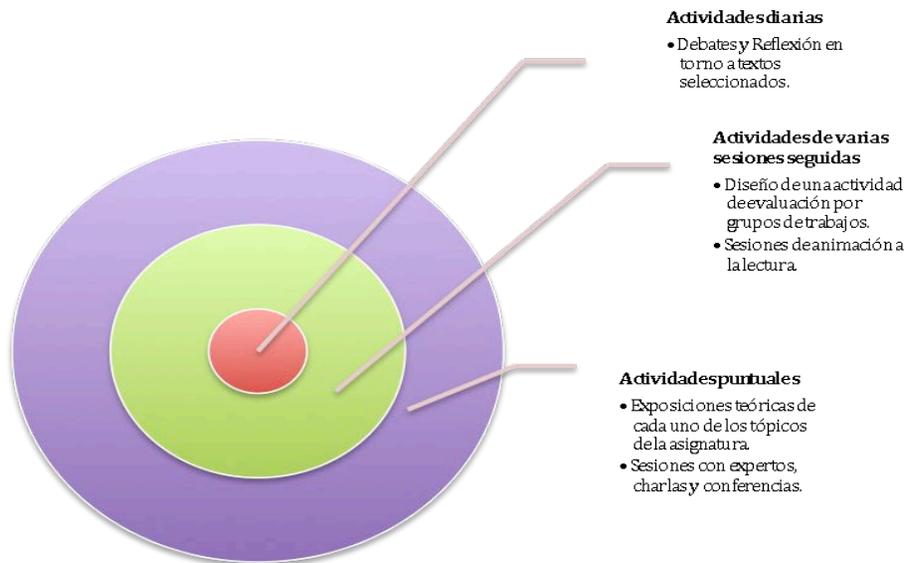
Tras haber realizado varios esbozos compartidos y tras varias reuniones de discusión y diálogo entre el tutor y profesor novel es cuando surge el diseño inicial de la asignatura que ha de ser llevado a la práctica por ambos. Los contenidos de estas reuniones son variables y tienen que ver con cuestiones que preocupan a ambos profesionales. Por ejemplo, el profesor novel está muy preocupado por las lecturas de la asignatura, convencido de que es importante que los/as estudiantes lean, tiene la idea de hacer hincapié en esa cuestión pero no sabe cómo, de manera que el tutor sugiere que quizás las lecturas podían organizarse como "jornadas de animación a la lectura" en las que cada grupo explique al resto, brevemente, el contenido de su lectura y los motivos, si los hay, acerca de por qué deberían leerla el resto de compañeros/as de clase.

Sin entrar a profundizar en los detalles del diseño de la asignatura, se puede decir que, básicamente la asignatura se compone de tres tipos de actividades: en primer lugar, las actividades que constituyen el día a día de clase y que son fundamentalmente debates y reflexiones a partir de un texto dado por el profesor. En segundo, aquellas actividades a las que se dedicarían sesiones seguidas durante dos o tres semanas (cada semana hay dos sesiones de dos horas de clase) como por ejemplo: la tarea de diseñar una actividad de evaluación por grupos de trabajo o las jornadas de animación a la lectura, también por grupos. En tercer lugar, las actividades puntuales en sesiones separadas como las exposiciones teóricas del profesor por cada tópico de la asignatura o las sesiones con expertos para tratar temas concretos

(como por ejemplo en el primer curso, en el que tuvo lugar una sesión de trabajo sobre PISA, para la cual, se contó con la visita de otra profesora del departamento).

El esquema inicial de la asignatura quedaría según muestra la fig. 1:

FIGURA 1. DISEÑO INICIAL DEL ESQUEMA DE TRABAJO DE LA ASIGNATURA



Además de este esquema inicial de trabajo de la asignatura, tutor y profesor novel acuerdan sistemas para la calificación de la asignatura. En ambos casos y de manera unánime, se acuerda que la asistencia no sería obligatoria para aprobar. De igual forma, no será tenido en cuenta para la calificación ninguna cuestión acaecida en el trabajo diario de clase, sino una única producción realizada a final de curso: el ensayo. Este texto –facilitado por el profesor– se entrega al alumnado el día de examen, éste se lo lleva a casa y tiene una semana para devolver un ensayo con sus reflexiones en torno al texto. De este ensayo se valora únicamente:

- La claridad de expresión y la corrección ortográfica.
- La argumentación de las ideas.
- El uso de los conceptos de clase y/o de las lecturas.
- La originalidad del texto.

La idea es presentar a los/as alumnos/as unos criterios de calificación de la asignatura de forma transparente, accesible a todos/as y lo más separado posible del trabajo en clase y de los procesos de evaluación. La intención es ser coherentes con lo que los profesores van a defender a lo largo de todo el cuatrimestre: que evaluación y calificación son diametralmente opuestas y que esta última, si se da en conjunción con la primera, pervierte la autenticidad de los procesos tan ricos y útiles que la evaluación aporta al aprendizaje de los/as alumnos/as. Es necesario detenerse en este punto para explicar de una forma más clara a qué nos referimos con esta afirmación.

El poder de la evaluación tal y como la entienden los autores de este texto, amparados por un prolífero paradigma pedagógico y del que se ha hecho mención en el apartado de fundamentación, es el de optimizar las actividades y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula, en este

caso, universitaria. Para ello la evaluación docente se convierte en la fuente que nutre, al profesorado universitario, de recursos y posibilidades de mejora de la calidad de la docencia.

Es por esto que, recoger información profunda y detallada sobre cómo los/as estudiantes están viviendo cada una de las actividades que se les plantea en clase, para poder modificarlas, repensarlas, replantearlas,... de forma que se adapten a la perfección a sus procesos individuales de aprendizaje y a su experiencia conjunta en la clase, es el eje central de todo el trabajo de evaluación.

4. DISEÑO INICIAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

El diseño de la evaluación de la asignatura parte de la siguiente premisa: la información debe proceder de los principales protagonistas y usuarios de nuestra forma de entender la docencia, es decir, del alumnado.

Cómo hacer para que ésta sea veraz y auténtica y cómo conseguir una participación verdadera por parte de los/as estudiantes, fue la cuestión de partida en el diseño de la evaluación de la docencia. Lo cual nos llevaba a plantearnos una pregunta obligada: ¿Cómo podíamos saber, al pedir las impresiones y opiniones del alumnado, si las respuestas obedecían a su verdadera opinión o a lo que se esperaba que ellos/as dijeran para no perjudicar su nota? Es por ello, por la necesidad de obtener información lo más veraz posible, que se decidió separar totalmente los procesos de evaluación de los de calificación, favoreciendo no sólo la autenticidad de las respuestas de los/as estudiantes sino un ambiente de autonomía y libertad, en el que pudieran expresarse libremente (aunque determinadas opiniones en ocasiones no fueran de agrado de los docentes) sin miedo a la represalia en forma de nota.

Así pues, en su etapa inicial, el diseño de tales procesos de evaluación, aún no muy sistemático, se basó en:

- Convocatorias generalizadas al alumnado a tutorías dónde se les plantean diferentes preguntas:
 - ¿Cómo vas con la asignatura?
 - ¿Qué crees que estás aprendiendo?
 - ¿Qué te aburre?/ ¿Qué actividades despiertan tu interés?
 - ¿Qué te han parecido los materiales con los que hemos trabajado?
 - Además, se empieza a plantear nuevas preguntas que nacen de aspectos e inquietudes concretas observadas por el propio profesor durante el trabajo en clase, cuestiones en las que el profesor novel ha percibido insatisfacción, aburrimiento o desinterés en el alumnado, como por ejemplo: ¿Qué te parecen las jornadas de animación a la lectura? ¿están funcionando? Las últimas exposiciones han sido un poco académicas, ¿no te parece?
- Conversaciones entre el profesor en formación y el profesor tutor en las que se comentan y discuten ideas, actividades, inquietudes, comentarios del alumnado, etc., con el fin de disponer de una retroalimentación externa y posibles modificaciones, añadidos, cambios de perspectivas,... al diseño del día a día de la asignatura.
- Por último, a final de curso, se pasa una hoja de evaluación al alumnado de la asignatura en la que se le pide que valore y explique su opinión acerca de:

- Metodología del profesor.
- Contenidos de la asignatura.
- Actividades.
- Materiales.
- Relación entre compañeros/as en clase.
- Relación con el profesor.

Toda la información recogida conformaba un material que posteriormente, el profesor principiante compartiría con su tutor con el fin de analizar y preparar el curso siguiente.

El esquema de trabajo de evaluación del primer y segundo curso queda tal y como muestra la fig. 2.

FIGURA 2. DISEÑO INICIAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE



5. DISEÑO FINAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

A continuación se describe cómo se consiguió articular, en el tercer año de la experiencia, todo el proceso de evaluación docente.

- Inclusión de la figura de una *evaluadora externa* que permitiera disponer de una visión, desde fuera, de todo lo que acontecía en la asignatura. Para ello se contó con una persona familiarizada con el trabajo llevado a cabo en la asignatura. La figura de la evaluadora externa es presentada a principios de curso al alumnado de la asignatura y se explican claramente cuáles son sus funciones:
 - Observaciones puntuales en clase.
 - Análisis de materiales y documentos a través de la plataforma virtual de la asignatura.
 - Análisis de las hojas de evaluación realizadas a final de curso y la asistencia al "juicio"¹ de la asignatura.
 - Entrevistas a profesor novel y a tutor.

¹ Esta actividad es explicada en el párrafo siguiente.

- Entrevistas grupales grabadas y anónimas al alumnado (del curso actual y de anteriores cursos). Es esta última función de la evaluadora externa, la que más acercó al profesor de la asignatura a la visión y perspectiva que el alumnado tenía acerca de todo lo que acontecía en ella: actuación y actitud del docente, materiales con los que se trabaja, actividades de clase, tiempo disponible de trabajo en el aula, relaciones y clima que existe en clase, etc. Es importante resaltar la actuación de esta figura, en tanto en cuanto, es fundamental que el alumnado se sienta libre y seguro a la hora de opinar. Conversar con una persona ajena a la docencia que le asegura el anonimato, convierte a estos encuentros en un canal de información muy potente.
- *“Juicio” final de la asignatura.* Se trata de una actividad de evaluación derivada de la *hoja de evaluación* que el profesor novel entregaba a final de curso a sus alumnos/as. Si bien esta hoja siguió realizándose y era de gran utilidad, al alumnado le cuesta expresar por escrito todos sus comentarios sobre la asignatura y siempre se puede perder información. De forma que se decidió realizar una actividad potente, motivadora y que generara bastante información para la evaluación de la asignatura. Esto es, un “juicio” que realizaban los/as alumnos/as a la asignatura, en el que se presentaba para ser acusado y juzgado el profesor novel. La potencia de esta actividad resultó ser desbordante, existiendo un derroche de imaginación, por parte del alumnado, increíble: abogado defensor, fiscal, juez, lista de cargos por los que se procesa al acusado, sentencia, agentes de seguridad, periodistas, público, testigos (incluyendo a profesores de otras asignaturas), etc. Los/as estudiantes elaboraron todo el planteamiento y desarrollo del “juicio” siguiendo las instrucciones del profesor, autónomamente, sin que éste supiera nada, hasta el día del juicio.

La finalidad: recoger información sobre todas aquellas cuestiones sobre las que el alumnado no estuviera contento en la signatura.

La sesión fue grabada en vídeo para ser analizada posteriormente entre profesor novel, tutor y evaluadora externa.

- *Reuniones periódicas* entre el profesor novel, el tutor y la evaluadora externa, en las que se intercambiaba información e impresiones derivadas de ésta, con el fin de compartir y contrastar perspectivas que permitiesen reconducir la toma de decisiones, tanto en el diseño de trabajo de la asignatura, como en el diseño de la evaluación de la docencia.
- Reuniones con el alumnado en *tutorías*. Se mantiene en el último curso, las convocatorias grupales que el profesor novel hacía al alumnado para asistir a tutoría e intercambiar impresiones sobre el transcurso de la asignatura.

De manera que, el diseño final de la evaluación docente, como se muestra en la fig. 3, quedaba nutrido por la perspectiva del profesor tutor, la del profesor novel, la de la evaluadora externa y la del alumnado.

Convencidos de la importancia de conocer y reconocer la voz del alumnado, en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la evaluación docente, y con la experiencia de dos cursos anteriores, se decidió dar más protagonismo a los/as estudiantes. De modo que, la visión de estos era recogida a través de los mecanismos ya mencionados, y que quedan recogidos en la fig. 4 de la siguiente forma:

FIGURA 3. PERSPECTIVAS QUE NUTREN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE

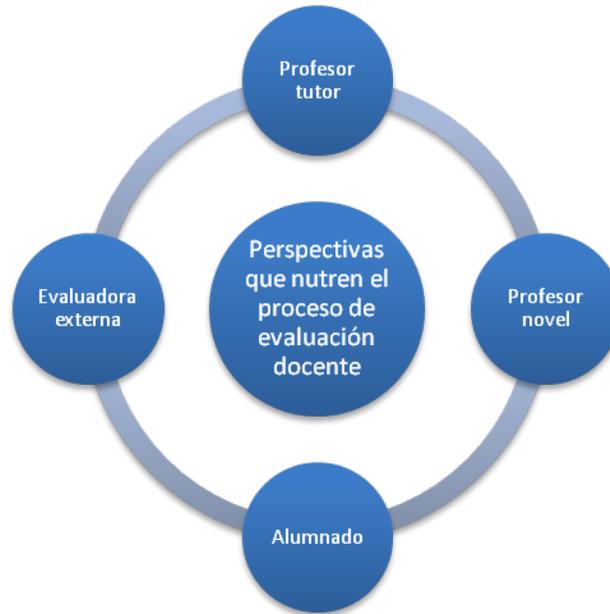
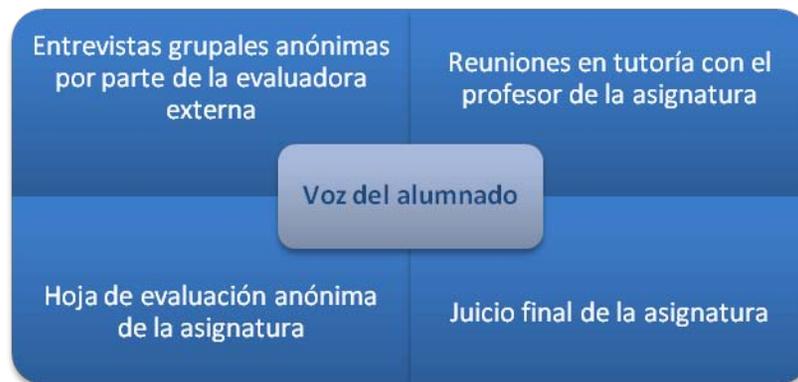


FIGURA 4. CANALES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO



6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Como consecuencia de todo este proceso de evaluación docente, se plantearon y produjeron una serie de cambios en base a dos aspectos bien diferenciados de la asignatura: En primer lugar, aquellos cambios que fue sufriendo el diseño inicial de trabajo de la asignatura, derivados del complejo proceso de evaluación anteriormente descrito. Dichos cambios nacen de la información obtenida del alumnado sobre el sentido y la utilidad que para éste iba teniendo las diferentes actividades que se les planteaba. Y en segundo lugar aquellos aspectos que quedaron pendientes de mejorar, rescatando también las valoraciones más positivas del alumnado sobre la asignatura.

6.1. Cambios en el trabajo de la asignatura

- *El eje central de la asignatura:* Si bien, siempre fueron muy bien valoradas las actividades diarias en base a debates sobre textos, lo que el alumnado destacaba como más relevante para su

proceso de aprendizaje, sobre todo por su utilidad para conectar práctica y teoría, fue la tarea de diseñar una actividad real de evaluación para niños/as de primaria. Si en un primer momento esta actividad, se diseñó para que durara solo unas semanas de curso, para años posteriores, esta actividad comenzó a ganar protagonismo, llegando a ocupar todo el cuatrimestre; planteándose a los/as alumnos/as como la tarea principal de la asignatura y asumiendo los profesores el reto de demostrarles a diario, que los conceptos teóricos que iban a tratarse en clase podían ser de gran valor para la toma de decisiones en la práctica. Fruto también de las informaciones obtenidas del alumnado, que demandaba sin cesar que le gustaría ir más allá del planteamiento teórico de la actividad de evaluación, sin llevarla a cabo en realidad; se decidió ponerla en práctica con alumnos y alumnas reales de primaria. De forma que se contó con la asistencia de niños y niñas de un colegio cercano para que los/as estudiantes de la asignatura de evaluación, pudieran llevar a la práctica su actividad.

- *Los diarios:* Otro aspecto que sufrió modificación en el trabajo de la asignatura a lo largo del proceso, fue la inclusión de unos diarios grupales. A la luz de la información que se recogía quedaba patente, que si bien la clase era muy rica y el alumnado estaba constantemente reflexionando, pensando, poniendo en crisis sus conceptos sobre evaluación con los nuevos conceptos que se les ofrecía a través de los debates y el diseño de su actividad de evaluación, en muchas ocasiones se perdía profundidad en algunos conceptos. Es por ello, que se decidió incluir un diario grupal en la dinámica de clase, creando un espacio para ello, en la plataforma virtual de la asignatura, con objeto de que esto pudiera servirle a los/as estudiantes como un lugar para organizar las ideas que se iban trabajando en clase, así como un calendario de tareas realizadas y por realizar para intentar optimizar el tiempo que se dedicaba al trabajo en el aula. Al mismo tiempo, a los docentes, ofrecía una posibilidad de seguimiento de los grupos muy interesante para poder ver en qué punto y de qué forma estaba trabajando cada grupo, qué dificultades se estaban encontrando, que conceptos tenían más claros, cuáles no...
- *Las charlas de expertos:* Este fue otro de los cambios introducidos en la asignatura fruto de la demanda del alumnado. Cada año eran mejor valoradas las sesiones con expertos invitados, reclamando cada vez más, que estos expertos fueran maestros/as reales con experiencias reales de evaluación. El alumnado quería saber cómo llevaban a la práctica, diferentes profesionales, desde diferentes perspectivas todas las nuevas ideas sobre evaluación.

6.2. Cuestiones pendientes de mejora

- *Las jornadas de animación a la lectura.* Pese a que se elaboraron guías, se insistió en clase y se explicó que la función de estas jornadas era ofrecer argumentos a los/as compañeros/as de por qué una determinada lectura era valiosa o no, las exposiciones de los grupos siguieron siendo académicas, normalmente a base de resúmenes de los textos, aunque se empezaba a ver cada vez más la inclusión de valoraciones personales en este sentido. Conseguir que el alumnado encontrara sentido a estas jornadas, más allá del mero trámite académico, era una cuestión por la que se debía seguir trabajando.
- *Los diarios:* Debido a un fallo de la plataforma virtual, que dificultaba que los/as alumnos/as introdujeran sus registros, el trabajo con los diarios no tuvo, para ellos/as, el significado que se deseaba. Estudiar nuevas herramientas posibles para llevar a cabo esta tarea seguía siendo una cuestión pendiente.

- *La desorientación del alumnado:* Pese a que se elabora gran cantidad de material para luchar contra esta desorientación, parecía inevitable que, durante el principio de curso el alumnado se sintiera algo desorientado y desconcertado ante la asignatura que se le planteaba. Encontrar un punto de equilibrio entre el conflicto cognitivo que se desea crear en los/as estudiantes y el desconcierto con la materia de trabajo, es una tarea que aún requiere esfuerzo por parte de los docentes.

6.3. Aspectos más positivos para el alumnado

- *Libertad:* Todo el alumnado destacaba especialmente este aspecto. La libertad con que se había sentido desde el primer momento de la asignatura, no solo de asistir a clase, sino también de participar, de ser escuchados y de ser preguntados por su opinión acerca de todo, era una de las cuestiones mejor y más valorada en las entrevistas que tuvieron lugar entre la evaluadora externa y el alumnado. Es por tanto, este aspecto, una cuestión que hay que seguir conservando.
- *Lo "real" de la actividad de evaluación que diseñan:* de igual forma, otro de los aspectos que todos coincidieron en valorar positivamente era que su diseño de evaluación fuese una actividad "real" para niños/as "reales". Que pudieran llevarla a la práctica. También los/as alumnos/as de otros años que no habían tenido esa posibilidad, preguntados a posteriori por este aspecto, planteaban que hubiera sido apasionante. Esto hace que para otras ocasiones, los docentes de la asignatura, no pierdan de vista el deseo por parte del alumnado de conectar sus actividades con la realidad.
- *Los debates:* otro aspecto a destacar positivamente, es la utilidad que los/as alumnos/as veían a los debates. De cara a –en sus propias palabras– *deconstruir y construir* su propio pensamiento, valoraban muy bien el poder escuchar las ideas de los/as compañeros/as, poder expresar las suyas propias libremente –sin una calificación de por medio–.
- *Lo duro del trabajo:* Si bien pudiera entenderse que tal y como se planteaba al alumnado la asignatura, ésta podría haber sido entendida como una asignatura en la que se trabaja poco, no hay apuntes, no hay examen como tal, la asistencia no es obligatoria, la mayoría de nuestro alumnado destacaba en las entrevistas grupales realizadas por la evaluadora externa la inmensa cantidad de trabajo y de reflexión que conllevaba la asignatura comparada con otras de corte más tradicional. Tan repetida fue esta afirmación que en algunos momentos se llegó a valorar la supresión de ciertas actividades para aligerar el ritmo de trabajo de los/as alumnos/as. La única diferencia, en palabras del alumnado, es que " [...] aunque en otras asignaturas hay menos trabajo te cuesta más hacerlo [...] aquí siempre vemos la utilidad de lo que hacemos [...] Disfruto mucho con el diseño de la actividad y aunque nuestro grupo trabaja mucho no nos importa, disfrutamos haciéndolo... nos divertimos [...] Es la única clase a la que me levanto con ganas de ir por la mañana [...]"

7. CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones derivada de la experiencia ha sido considerar como un acierto, la inclusión de una evaluadora externa al proceso, tanto para la evolución y desarrollo de la asignatura, como para la comprensión y transformación de los proceso de enseñanza y la manera de entender la docencia por parte del profesor novel. Ya que, es a través de esa mirada externa de la única manera en la

que en muchas ocasiones, podemos darnos cuenta, entender, comprender todos aquellos hechos, situaciones, dilemas, etc., que se dan en nuestras aulas.

La segunda, y no menos importante, conclusión que ha quedado patente tras el desarrollo de este proceso de evaluación docente es, la importancia que adquiere en este proceso habilitar canales de recogida de información procedente del alumnado. Conocer, comprender y analizar las impresiones, opiniones, inquietudes, deseos, rechazos, etc., que los/as estudiantes de clase tiene acerca de la realidad que tiene lugar en un aula, se convierte en un requisito imprescindible para poder arbitrar mecanismos de cambio y mejora en la propia docencia universitaria. Así pues, los docentes implicados en este proceso definieron, a partir de la información obtenida, contrastada y analizada, tres ideas fundamentales para la docencia de esta asignatura:

- *Libertad imprescindible:* Una de las cuestiones que esta experiencia ha modificado en el pensamiento profesional de los docentes, también destacada por el alumnado, es el asunto de la libertad en clase. De modo que, aparece como un elemento, no sólo imprescindible para poder acceder a información veraz, por parte del alumnado, que permitiera modificar la práctica educativa, sino como la única manera de que determinados aprendizajes puedan darse. Es decir, para crear maestros y maestras con autonomía, la organización del trabajo debe ser libre, la toma de decisiones ha de hacerse desde la libertad, la solidaridad, los valores, la democracia, etc.
- *Conexión con la práctica:* Quizá sea éste el aprendizaje más potente que ha proporcionado esta experiencia a los docentes. El deseo del alumnado de conectar el conocimiento teórico de la universidad con realidades de la práctica educativa, rescata la necesidad urgente de poner a los/as alumnos/as en situaciones de práctica real, dónde tengan que tomar decisiones reales. No sólo porque es este "ir y venir" entre teoría y práctica el que propicia un aprendizaje relevante en el alumnado, sino porque sólo ante esta situación, en la que como docentes hay que demostrar al alumnado que la teoría tiene un valor para tomar decisiones en la práctica en un contexto real con niños y niñas, nos hacemos mejores docentes.
- *Trabajo con textos y debates:* La opinión del alumnado sobre este aspecto es concluyente, para "hacer pensar" al alumnado o "desarrollar el pensamiento crítico" no tiene sentido el trabajo copiando apuntes o memorizando libros o textos, sino que, es necesario poner a los/as alumnos/as en situaciones en las que tengan que pensar y tengan que construir y deconstruir su propio pensamiento contrastándolo con las opiniones de sus compañeros/as. La puesta en común de ideas, en el grupo clase, y el posterior análisis y debate de éstas, es valorado tan positivamente por el alumnado que, refuerza la importancia que tiene diseñar actividades y crear espacios que implique que el alumnado comparta, interactúe y construya, también, grupalmente, y en libertad, su propio aprendizaje.

Para finalizar, no cabe más que resaltar nuevamente la importancia de incluir al alumnado en los procesos de evaluación docente como medio plausible y deseable de conocer y comprender los acontecimientos que tienen lugar en el aula, y por tanto, para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 57-74.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández Navas, M., Fernández Millán, J. M. y Hamido Mohamed, A. (2011). *Educación social y atención a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares. Un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 5-9.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sola Fernández, M. (1996). Evaluación educativa: ¿un saludo? *Aula libre*, 1.
- Sola, M. y Rivas I. (1999). Ideología y práctica de la evaluación en la ESO. *Revista Kikirikí Cooperación Educativa*, 52, 15-22.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.