

# Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla

MARÍA TERESA PADILLA-CARMONA  
JAVIER GIL-FLORES  
JAVIER RODRÍGUEZ-SANTERO  
JUAN JESÚS TORRES-GORDILLO  
JOSÉ CLARES-LÓPEZ

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla, España

---

## 1. Introducción

Las Universidades españolas se enfrentan en la actualidad al reto que supone la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, *European Higher Education Area*, EHEA), lo que implica un compromiso que tiene como principios básicos la transparencia de los sistemas de formación superior, la comparabilidad entre los estudios realizados en las diferentes instituciones del sistema, y la garantía de calidad que permita la confianza mutua entre los agentes implicados en el mismo (academia, estudiantes y agentes sociales). La evaluación de los aprendizajes será un aspecto clave en este proceso. Es por ello que se hace necesario conocer cuál es el punto del que parte la universidad española en materia de evaluación, cómo es el marco desde el cual se regula la evaluación, qué se prevé en él para la planificación e implementación de la evaluación, qué función se le asigna a esta,... A un nivel más concreto, cómo planifican los profesores la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, qué pretenden conseguir con la evaluación, qué información les interesa, qué mecanismos utilizan para llevarla a la práctica, etc.

Para dar respuesta a algunas de estas preguntas se ha desarrollado un estudio en la Universidad de Sevilla, en cuyo contexto se llevó a cabo un análisis de la planificación docente en materias y titulaciones participantes en experiencias piloto que ensayaban los planteamientos metodológicos del EEES.

## 2. Implicaciones del EEES en la evaluación de aprendizajes

Desde el EEES se apuesta por una metodología docente centrada en el aprendizaje del estudiante. Una de las consecuencias directas de orientar la docencia al aprendizaje del alumno es que la evaluación debe dejar de reducirse al control externo de lo que hace el estudiante y a la mera calificación. Por ello, la evaluación, más que un proceso para certificar, debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes.

Boud y Falchikov (2006), diferencian tres propósitos en la evaluación: la evaluación como certificación, la evaluación como aprendizaje y la evaluación como un impulso para el aprendizaje para toda la vida. Caracterizar y rendir cuentas de los logros es realmente importante, pero al centrar la atención en la certificación, se han relegado a un segundo plano el interés por el aprendizaje y los procesos de evaluación

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 53/3 – 25/07/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



que necesariamente tienen que acompañarlo (Boud, 2000). Irónicamente, hemos prestado insuficiente atención a esos aspectos de la evaluación que contribuyen más a la capacidad de los estudiantes de aprender por sí mismos, contribuyendo de esta forma a la sociedad del aprendizaje.

Un aspecto esencial de la evaluación orientada al aprendizaje es que se centra en la dimensión de aprendizaje de la evaluación (Carless, Joughin y Mok, 2006). Para que la evaluación se oriente al aprendizaje, se han de dar unas condiciones: 1) disponer tareas de evaluación apropiadas, ya que estas tareas influyen en lo que los estudiantes aspiran a conseguir, en lo que se centrarán y en los esquemas temporales que emplearán; 2) el proceso de evaluación debe implicar a los estudiantes activamente para promover el tipo de actitudes necesarias para ser aprendizajes a lo largo de la vida; 3) el *feedback* es proalimentación (*feedforward*). La auto-evaluación y la evaluación por compañeros son estrategias que cumplen estas condiciones y que potencian la dimensión formativa de la evaluación (Liu y Carless, 2006).

Las prácticas de evaluación que resultan eficaces pueden desempeñar un papel importante en el proceso de aprendizaje. Como plantean Wilson y Scalie (2006), para ello es importante alinear las tareas a realizar por los estudiantes como medio de evaluación con los objetivos de aprendizaje, y además es necesario que los estudiantes reciban *feedback* significativo y a tiempo sobre su ejecución.

Así, aunque los profesores hacen esfuerzos para diseñar experiencias de aprendizaje adecuadas, prestan atención a aportar suficientes lecturas interesantes, y otros recursos, procuran impartir buenas clases, etc., se olvidan de desarrollar y llevar a cabo prácticas de evaluación formativa que desarrollen la metacognición. De esta forma, se relega la evaluación a la calificación, en lugar de usarla como base para el aprendizaje (Wilson y Scalie, 2006).

La preocupación sobre las tareas de evaluación es una característica de la llamada evaluación auténtica. Si realmente queremos enseñar a los estudiantes a pensar, decidir y actuar en el mundo real, deberíamos promover tareas de evaluación que demanden una demostración activa de sus habilidades para poner el conocimiento en acción en vez de hablar o escribir sobre ello. Esto implica que las tareas de evaluación son, al mismo tiempo, tareas de aprendizaje, y que la evaluación no toma la forma de un tiempo extra en el proceso de enseñanza. El número de tareas podría, incluso, ser incrementado con la intención de mejorar la medición y la evaluación (Linn y Baker, 1996).

Además de lo anterior, el EEES plantea la necesidad de evaluar competencias, de forma que la evaluación del alumnado deje de centrarse única y exclusivamente en la posesión de un determinado conocimiento teórico sobre un determinado ámbito (saber), para incluir el dominio y aplicación práctica de los conocimientos a determinadas situaciones (saber hacer), así como la adopción de un modo correcto de percibir y vivir con los demás y en un contexto social (saber ser o estar).

Los estudiantes deben demostrar las mismas combinaciones de conocimientos, competencias y actitudes que encontrarán en el mundo laboral (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2005). El mercado de trabajo está demandando que los trabajadores se involucren en procesos de evaluación continuos y, por esta razón, la evaluación no debería reducirse a las situaciones de aprendizaje, ni al tipo de aprendizaje que se necesita en ciertos momentos, sino a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

La evaluación de las competencias se configura pues como una de las piezas fundamentales para el desarrollo del EEES, dando lugar al desarrollo de nuevas estrategias de evaluación hasta ahora poco usuales, como el portafolio, trabajo de tutorías, proyectos... Esto supondrá, por tanto, la necesidad de combinar las pruebas escritas con otros procedimientos que complementen el abanico de aprendizajes a evaluar. Se sientan así las bases para cambiar el rol casi hegemónico desempeñado tradicionalmente por el examen.

Cada vez son más las innovaciones que en materia de evaluación se están desarrollando en el contexto español (Hernández Pina et al., 2006; Molero, 2007; Muñoz et al., 2006; Sánchez Miralles, 2006), poniéndose de manifiesto que, mientras ciertas competencias exigen la participación activa del alumno en el aula, otras requieren de su trabajo autónomo, que no tiene que verse acotado en unas dimensiones espaciales y temporales determinadas. Esto implica que, mientras que la adquisición de algunas competencias puede constatarse en un acto único de evaluación, como hasta ahora se viene haciendo, otras requerirán sistemas distintos y continuados de supervisión y calificación.

Dados estos nuevos requerimientos de la evaluación, se hace necesario conocer si las materias que anticipan experiencias pilotos de acuerdo con el EEES los tienen en cuenta y cómo. De esta manera, podremos valorar el camino que nos falta por recorrer en orden a conseguir la adaptación al EEES.

En el contexto de la universidad en la que trabajamos, la Universidad de Sevilla, hemos desarrollado un estudio con el objetivo de analizar, describir y caracterizar los sistemas de evaluación (conjunto de criterios, normas y procedimientos) especificados por el profesorado de la Universidad de Sevilla que participa en planes pilotos de adecuación de las titulaciones al EEES, para la evaluación del aprendizaje y concretados en sus planificaciones docentes.

Previo al análisis de estas planificaciones, consideramos necesario describir las recomendaciones y normas que el marco legal establece sobre la evaluación de los aprendizajes en esta universidad. Estas recomendaciones son la base a partir de la cual el profesorado decide cómo realizar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. En el apartado siguiente, describimos brevemente qué aspectos contempla la legislación de la Universidad de Sevilla en materia de evaluación de aprendizajes.

### 3. Marco regulador de la evaluación en la Universidad de Sevilla

Existe un conjunto de documentos legales mediante los que la universidad regula la evaluación del aprendizaje del alumno. Estos documentos son: el Estatuto de la Universidad y las Normas reguladoras de exámenes, evaluaciones y calificaciones (NREEC). Un análisis de las normas recogidas en ellos nos permite tomar contacto con la forma en que se entiende la evaluación en esta universidad. Este aspecto es importante pues constituye el bagaje con que la misma se incorpora al EEES.

La normativa establece, explícitamente, que son los equipos docentes quienes tienen la misión de concretar los procesos evaluativos a través de la elaboración del plan docente de la materia, en el cual se deben indicar los sistemas de evaluación. Por tanto, recae en el docente una gran parte de las decisiones en materia evaluativa, decisiones que se vehiculan a través del diseño y puesta en práctica del proyecto docente.

Además, se destaca que el marco legal asigna a la evaluación un carácter marcadamente burocrático, asociado a la emisión de una calificación que sintetice en un valor numérico el rendimiento del estudiante. Esto indica que la función de la evaluación es eminentemente sumativa.

Aunque se establecen diferentes sistemas de evaluación posibles (participación en clases, trabajos, exámenes y otras pruebas), el que mayor tratamiento recibe por parte de la normativa es el examen. Así, en el Estatuto de la Universidad de Sevilla, y más aún en las NREEC, el examen es ampliamente tratado en todos sus aspectos y dimensiones, estando el resto de sistemas de evaluación restringidos a una mera presencia como formas de evaluación posibles.

Dado que es usual que existan diferentes grupos de alumnos para cada asignatura, las normas insisten en la necesidad de utilizar tanto criterios como procedimientos de evaluación uniformes. Además, los criterios deben ser públicos y han de venir explicitados en las programaciones docentes, en las que también se indicarán *"los sistemas de evaluación con indicación clara y precisa de las actividades a desarrollar por los estudiantes durante el curso según el sistema de evaluación..."* (art. 3, NREEC).

En cuanto a la comunicación en el proceso de evaluación, se prevén tres momentos clave en los que se produce un intercambio de información entre los agentes implicados: la publicidad de las fechas de examen, la publicación de criterios y sistemas de evaluación de las asignaturas, y la publicidad de las calificaciones de los exámenes. Todo ello está orientado a garantizar la compatibilidad de exámenes (art. 7, NREEC) y, en un sentido más general, la transparencia del proceso de evaluación.

No se han encontrado referencias explícitas a cómo se adoptan las decisiones sobre temas como los aspectos a evaluar, los criterios y la coordinación entre los agentes implicados. Una vez más se establece que son los profesores quienes detentan la responsabilidad de este ámbito decisorial. Ahora bien, cómo adoptan estas decisiones es un aspecto oscuro en la normativa revisada. Se puede inferir que en cada asignatura debe haber un único *programa* en el que el conjunto de los docentes ha debido llegar a un acuerdo previo sobre todos los aspectos didácticos, incluidos aquellos referidos a la evaluación. Cómo se llega a este acuerdo -por consenso, por imposición...-, es una cuestión que no se indica explícitamente.

Tampoco se indica si el programa docente se somete a algún tipo de negociación con el grupo de estudiantes afectados por el mismo. ¿Tienen estos alumnos la posibilidad de matizar algunos aspectos del programa?, ¿se les concede la posibilidad de opinar?, ¿pueden realizar cambios de mutuo acuerdo con el profesorado?...

Una importante laguna en la normativa es la falta de especificaciones concretas para facilitar la atención a la diversidad en los procesos de evaluación. Así, si bien se recoge la necesidad de adaptar las pruebas, no se indica qué tipo de modificaciones pueden hacerse y cuáles no, ni tampoco si el profesor puede recibir ayuda especializada para tal fin (por ejemplo, traducción al Braille para los estudiantes con déficit visual). Esta falta de regulación puede generar incertidumbre en el profesorado, que es a quien compete trazar la línea divisoria entre una modificación de la prueba para atender a las necesidades de algunos estudiantes, y una modificación que suponga unas condiciones desiguales para el resto de sus alumnos.

Todo esto nos conduce a la necesidad de revisar las actuales prácticas evaluativas que se desarrollan en esta Universidad, a fin de identificar qué aspectos es necesario modificar y adaptar para conseguir la adecuación a los requerimientos del crédito europeo.

## 4. Método

Se ha realizado un estudio de casos múltiples, tomando como unidad de análisis cada uno de los planes pilotos ejecutados en la Universidad de Sevilla durante el curso 2005/06 (Tabla 1). Como parte del mismo, se procedió al análisis de las planificaciones docentes elaboradas y difundidas por el profesorado, teniendo como centro de interés todo lo relativo a la evaluación de aprendizajes.

El análisis documental es una técnica común en la investigación educativa, especialmente en investigación cualitativa. Frecuentemente se ha utilizado como un medio para alcanzar una primera aproximación al objeto que se va a estudiar, promoviendo el conocimiento de las actividades y procesos desarrollados en un contexto particular. En cuanto a nuestro estudio, el análisis documental nos ha permitido acceder directamente al marco de regulación de la evaluación en la Universidad de Sevilla y su planificación por los profesores, evitando la distorsión en la información que tiene lugar cuando está mediada por el punto de vista de quienes la utilizan en sus procesos de evaluación. Además, en este caso, el análisis documental ha sido exhaustivo, de modo que la información recogida no corre el riesgo de ser un sesgo como consecuencia de haber utilizado una muestra o selección de documentos. En cualquier caso, los resultados obtenidos por medio de esta técnica podrían estar afectados por una eventual falta de consistencia entre los documentos oficiales y las prácticas de evaluación. Por esta razón, el actual estudio muestra la dirección para futuras investigaciones, ya que podría centrarse en valorar la correspondencia entre el marco de regulación de la educación superior y las prácticas de evaluación.

TABLA 1.  
Planes de estudio y asignaturas que experimentaban el EEES durante el curso 2005/2006.

PLANES DE ESTUDIO	ASIGNATURAS	
Licenciatura en Psicología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje y condicionamiento</li> <li>• Fundamentos de Psicología. Aproximación a los procesos motivacionales y emocionales</li> <li>• Fundamentos metodológicos en Psicología</li> <li>• Psicología de la atención y la percepción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología de la memoria</li> <li>• Teorías de la personalidad</li> <li>• Análisis de datos en Psicología</li> <li>• Fundamentos de Psicobiología</li> <li>• Psicología social</li> </ul>
Licenciatura en Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Física</li> <li>• Química inorgánica</li> <li>• Química orgánica</li> <li>• Cristalografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enlace químico y estructura de la materia</li> <li>• Termodinámica química</li> <li>• Química analítica</li> </ul>
Diplomatura en Turismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y gestión de empresas</li> <li>• Planificación territorial del turismo a diferentes escalas</li> <li>• Contabilidad</li> <li>• Introducción a la Economía</li> <li>• Tipologías de espacios turísticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio cultural etnológico</li> <li>• Estructura de mercados</li> <li>• Marketing turístico</li> <li>• Fundamentos de marketing</li> </ul>

El centro de interés fue la evaluación del aprendizaje. Bajo el criterio de exhaustividad, se abarcaron todas las titulaciones que participaban en este tipo de experiencias. Asimismo, dentro de cada titulación, se

tomaron sólo las asignaturas que estaban en el proceso de experimentación (y no las de cursos superiores no afectados en ese momento por la misma).

De acuerdo con esto, se seleccionan ocho materias en la Titulación de Química, nueve en la de Turismo y otras nueve en la de Psicología. Se han utilizado, como fuente de información, los programas oficiales que se han hecho públicos para las citadas asignaturas. La información contenida en estos se ha extraído utilizando categorías de significado que recogen las dimensiones principales para el análisis, a saber:

- *Objeto de evaluación*: se refiere a los objetivos de evaluación, lo que los profesores quieren valorar en sus evaluaciones.
- *Criterios*: o guías utilizadas para decidir si los objetivos de aprendizaje se han logrado y en qué medida.
- *Instrumentos*: métodos de evaluación y su especificación en técnicas e instrumentos para recopilar información para la evaluación.
- *Momentos*: en los que la información sobre el aprendizaje se reúne con el fin de hacer la evaluación. Puede tener lugar al principio del proceso educativo, durante este proceso, o al final del mismo.
- *Registro y sistemas de calificación*: formas por medio de las cuales se expresa la calificación. El sistema de enseñanza superior español establece que la clasificación debe estar entre 0 y 10. Pero los criterios utilizados para alcanzar la calificación final también se incluyen en esta categoría. El procedimiento más habitual consiste en la aplicación de un valor específico (o porcentaje) en la calificación final de todas las técnicas empleadas en la recolección de datos.
- *Intercambio de información*: que es una cuestión formal en los planes de enseñanza más que una forma de mejorar la evaluación. La información incluida aquí se refiere a los mecanismos, si los hay, que los profesores utilizan para proporcionar a sus estudiantes información acerca de la evaluación. Qué información proporcionan, y cuándo y cómo lo hacen también son cuestiones que se tratan aquí.
- *Negociación de la evaluación*: incluye las referencias en los documentos que abordan la negociación de los temas de evaluación entre profesores y estudiantes. ¿Pueden los estudiantes hacer sugerencias o proponer cambios en la evaluación? ¿Cómo? Estos son los aspectos considerados en esta categoría.

Asimismo, a partir de este análisis se extraen fortalezas y propuestas de mejora derivadas del mismo. En el análisis se procura contemplar tanto los aspectos comunes en el contexto de la Universidad de Sevilla, como aquellos que, por su singularidad -sólo pertenecen a una asignatura-, merecía la pena resaltar.

## 5. Resultados

Los hallazgos relativos a las categorías mencionadas más arriba se han organizado en tres temas: *qué se evalúa*, que recoge referencias a las categorías objeto de evaluación y criterios de evaluación; *instrumentos de evaluación*, en el que se incluyen los resultados sobre la categoría del mismo nombre, y las

*condiciones bajo las cuales se realiza la evaluación y calificación*, que contiene todas las referencias del resto de las categorías (momentos, registro y sistemas de calificación, intercambio de información y negociación de la evaluación).

## 6. Qué se evalúa

El objeto de evaluación en las materias participantes en experiencias pilotos sobre el EEES lo constituye el aprendizaje logrado por los estudiantes, el cual habría de contemplarse prioritariamente en términos de desarrollo de competencias. A pesar de que los programas se hayan redactados de acuerdo con un enfoque de aprendizaje basado en competencias, al hacer explícito el sistema de evaluación este enfoque parece desvanecerse. Así, en la mayoría de los programas revisados, el objeto de evaluación lo constituyen los objetivos planteados y los contenidos abordados en las materias, y únicamente se habla de competencias en el caso de una asignatura.

En algún caso se alude, de forma indirecta, a competencias profesionales al afirmar que se evaluará “el aprendizaje significativo y no memorístico, consistente en aplicar a situaciones variadas de la profesión psicológica los contenidos de la asignatura” (asignatura Fundamentos metodológicos en Psicología).

En la Tabla 2 presentamos una síntesis de las expresiones utilizadas a la hora de concretar el objeto de evaluación, las cuales han sido trasladadas literalmente desde los programas. Aparecen alusiones directas a una evaluación centrada en contenidos. Asimismo, es destacable la escasa consideración que merece la actividad no presencial del alumno.

Tabla 2. Objeto de evaluación señalado en los programas de las materias con experiencia piloto en EEES.

Química	Turismo	Psicología
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido teórico y las prácticas</li> <li>• La materia impartida</li> <li>• Teoría, problemas y trabajo en laboratorio</li> <li>• El temario estudiado. Los contenidos impartidos en las clases presenciales</li> <li>• Los conocimientos adquiridos por el estudiante y el trabajo práctico de laboratorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos, procedimientos, actitudes y valores</li> <li>• Los contenidos desarrollados en las clases teóricas y los ejercicios realizados en las clases prácticas</li> <li>• Participación de los alumnos en clase, trabajo fuera del aula y contenidos del programa</li> <li>• Adquisición de las competencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos del programa</li> <li>• Los temas de la materia y las prácticas</li> <li>• Contenidos abordados en sesiones teóricas y prácticas de la asignatura</li> <li>• Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tratados en clases teóricas y prácticas</li> <li>• Contenido teórico y práctico del temario</li> </ul>

Aunque la evaluación se centra en los contenidos teóricos y prácticos, especialmente en el ámbito cognoscitivo, algunos programas añaden como objeto de evaluación elementos que se aproximarían al ámbito de las competencias genéricas transversales, de carácter personal o instrumental: “el esfuerzo individual que supone para cada uno de los alumnos alcanzar los objetivos básicos de la asignatura” (Cristalografía), “la actitud y la capacidad mostrada por los alumnos en el aula y en las sesiones prácticas” (Enlace Químico y Estructura de la Materia), “el compromiso con el aprendizaje de la materia” (Marketing Turístico), etc.

Respecto de los criterios de evaluación, se destaca que las asignaturas analizadas adoptan la formulación de criterios cualitativos vinculados a características atribuibles a las realizaciones o desempeños del alumnado, o bien fijan criterios cuantitativos basados en la puntuación obtenida al calificarlos, sin explicitar otro tipo de criterios.

Se han encontrado criterios del primer tipo en las materias de Química y Turismo, estando ausentes en el caso de las asignaturas de Psicología. En la Tabla 3 se incluyen estos criterios cualitativos, que, en su mayoría, se refieren a parte de las actividades de evaluación del alumnado, predominando los vinculados a trabajos prácticos y de laboratorio, trabajos voluntarios o complementarios, y supuestos prácticos.

TABLE 3  
Criterios cualitativos adoptados para la evaluación del aprendizaje del alumnado

QUÍMICA	
Materia	Criterios
<i>Matemáticas I</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad de los conceptos teóricos</li> <li>• Dominio de los resultados</li> <li>• Brevedad en la exposición</li> <li>• Habilidad en la aplicación de los diversos métodos prácticos</li> <li>• Precisión en los cálculos</li> </ul>
<i>Química Orgánica I</i>	Valoración del trabajo experimental de laboratorio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento y pureza de productos</li> <li>• Habilidades y destrezas en la manipulación</li> </ul>
<i>Enlace Químico y Estructura de la Materia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud y la capacidad mostrada por los alumnos en el aula y en las sesiones prácticas</li> <li>• Participación activa en seminarios</li> </ul>
TURISMO	
Materia	Criterios
<i>Organización y gestión de empresas</i>	Valoración de los trabajos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad, presentación, la adecuación a la materia</li> <li>• Grado en que se ha utilizado el componente teórico de los contenidos</li> </ul>
<i>Contabilidad</i>	Resolución, presentación y discusión en clase de los supuestos prácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de los alumnos integrantes de los grupos de trabajo, tanto para elaborar la información contable que deben suministrar las empresas del sector turístico, como para analizarla y utilizarla convenientemente para la toma de decisiones.</li> <li>• Calidad de su exposición y de sus intervenciones en contestación a las cuestiones que les sean planteadas durante la misma.</li> <li>• Actividad complementaria:</li> <li>• Calidad de los contenidos del caso elaborado</li> <li>• Presentación que realicen e intervenciones durante la exposición en el seminario, tanto de su estudio de caso como de los desarrollados por los demás grupos.</li> </ul>
<i>Introducción a la economía</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la materia por parte del alumno</li> <li>• Dominio del lenguaje técnico</li> <li>• Facilidad de expresión verbal, analítica y gráfica</li> </ul>
<i>Patrimonio cultural etnológico</i>	Prueba escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de exposición, relación de ideas y conceptos</li> <li>• Manejo de fuentes</li> <li>• Exposición ordenada</li> <li>• Uso crítico de los conceptos y aplicabilidad de los contenidos</li> </ul>



La asistencia a clases, que tradicionalmente no se ha considerado obligatoria, se constituye en requisito para ser evaluado en la parte práctica de algunas materias. En algún caso, los criterios van referidos al modo en que se adoptarán decisiones para matizar o completar la valoración.

En cuanto a los criterios de tipo cuantitativo, vinculados a la puntuación de las pruebas o trabajos realizados, en todas las titulaciones que experimentan el EEES están presentes materias que fijan niveles mínimos a partir de los cuales se considera que el trabajo del alumno merece una valoración positiva.

Con la excepción de menciones a la asistencia, en las materias de Psicología no se explicitan criterios que vayan más allá de las puntuaciones asignadas al trabajo de los estudiantes. Así, los criterios establecidos suelen referirse al porcentaje de respuestas correctas para aprobar.

## 7. Instrumentos de evaluación

Las materias analizadas, en su conjunto, reúnen un abanico diverso de instrumentos de evaluación (ver Tabla 4). El lugar preferente que ha correspondido a los exámenes escritos en la enseñanza universitaria parece ir dejando espacio, aunque fímidamente, a otras técnicas y procedimientos que permiten obtener información acerca del progreso y logros del alumno. Si bien en la totalidad de las materias se contempla la realización de algún tipo de prueba escrita, junto a estas se emplean otras técnicas. No obstante, la prueba escrita sigue siendo la técnica que contribuye en mayor medida a la calificación otorgada al estudiante y que, por tanto, resulta decisiva de cara a la superación de la asignatura.

TABLA 4.  
Instrumentos de evaluación presentes en cada titulación.

QUÍMICA	TURISMO	PSICOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes</li> <li>• Pruebas a libro abierto</li> <li>• Informe de prácticas</li> <li>• Cuaderno/Diario de laboratorio</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Trabajos individuales</li> <li>• Tutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes</li> <li>• Pruebas a libro abierto</li> <li>• Casos prácticos</li> <li>• Trabajos fuera del aula (películas, conferencias...)</li> <li>• Trabajos en grupo</li> <li>• Trabajos tutorados</li> <li>• Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes</li> <li>• Pruebas a libro abierto</li> <li>• Informe de prácticas</li> <li>• Informe sobre seminarios</li> <li>• Elaboración y exposición de temas de la asignatura.</li> </ul>

Las pruebas escritas incluyen exámenes con cuestiones de ensayo, de respuesta breve, resolución de problemas o pruebas objetivas. Además, pueden versar sobre contenidos teóricos, prácticos o sobre ambos. Las pruebas *a libro abierto*, generalmente utilizadas para valorar contenidos prácticos, constituyen una variante sobre los exámenes escritos.

El formato de las pruebas escritas se inclina preferentemente hacia la prueba objetiva en el caso de la titulación de Psicología, donde la práctica totalidad de las materias incluyen este tipo de pruebas en su sistema de evaluación. Su presencia es sólo testimonial entre las materias de Turismo, y están ausentes de la titulación de Química. Entre las pruebas objetivas se contemplan sobre todo pruebas que incluyen cuestiones de elección múltiple, a las que alguna materia añade las de verdadero/falso, de completar frases y de emparejamientos.

Las pruebas basadas en el trabajo de los alumnos se identifican, en el caso de la titulación de Química, con las producciones derivadas de las prácticas de laboratorio. Para dar cuenta del trabajo desarrollado, se proponen los informes de prácticas, memorias, diarios o cuadernos. Ello no excluye que en alguna materia se valore el trabajo de laboratorio recurriendo a cuestionarios escritos sobre las prácticas realizadas.

Los supuestos prácticos, reales o ficticios, presentados y discutidos en clase constituyen otra vía propuesta para la evaluación, junto con técnicas apoyadas en el planteamiento de problemas que los alumnos han de resolver de modo autónomo, recurriendo a la tutoría por parte del profesor.

Únicamente en la asignatura Estructura de Mercados, se citan técnicas basadas en la observación, haciéndose el registro sobre partes de asistencia en los que se *"realizarán observaciones sobre la participación activa de los alumnos en clase"*, entendiéndose como una técnica asociada a la evaluación continua.

## 8. Condiciones bajo las cuales se realiza la evaluación y calificación

Los momentos de evaluación vienen condicionados por la normativa al respecto, de tal manera que en el caso de asignaturas anuales se establecen dos momentos coincidentes con el término del primero y segundo cuatrimestres y, en el caso de las asignaturas cuatrimestrales, con la finalización del período correspondiente. En la mayor parte de los programas se ha hecho referencia a los momentos de evaluación fijados según esta norma.

La realización de pruebas escritas aparece fijada en los momentos de evaluación que podríamos denominar "institucionalizados", traducándose en una modalidad de evaluación final, centrada en resultados. En cambio, las técnicas de evaluación que se apoyan en el trabajo del alumnado, realizado fuera o dentro de la clase, o que se basan en la observación, están presentes a lo largo del curso y podrían asociarse en mayor medida a una evaluación continua de los aprendizajes.

Únicamente en la asignatura Estructura de Mercados se alude a la evaluación inicial, entendiéndola como procedimiento para obtener información sobre el punto de partida en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Dada su trascendencia académica y personal, los criterios establecidos para la asignación de calificaciones constituyen uno de los aspectos que se abordan con más detalle. En todos los programas se especifica el modo en que los instrumentos de evaluación contribuyen a la calificación final en la materia. En particular, la asignación de calificaciones es descrita con detalle en el caso de las pruebas escritas, que son las que cuentan con mayor peso en la calificación final.

En cada titulación y, dentro de ella, en cada materia, se establecen diferentes formas de ponderar las puntuaciones. En Química, por ejemplo, las diferentes materias contemplan para los exámenes escritos un peso que oscila entre el 70 y el 100%, si bien algunas materias establecen puntuaciones mínimas en el examen o fijan como requisito la realización de las prácticas.

En la titulación de Turismo, los programas establecen el mayor peso también para las pruebas escritas (entre el 60 y el 80% de la calificación). Lo mismo sucede en las materias de Psicología, en las que se concede mayor protagonismo a las pruebas escritas. En sólo 3 de las 9 asignaturas analizadas se encuentra una asignación de pesos a diferentes instrumentos de evaluación. En las restantes, los procedimientos diferentes al examen intervienen en la calificación final sumando puntos extra o matizando la puntuación. El peso de la puntuación en las pruebas escritas frente a las puntuaciones obtenidas a través de otros instrumentos, en las materias que lo contemplan es, en todos los casos, al menos del 70%.

La información sobre el sistema de evaluación, al estar contenida en el programa de la asignatura, es divulgada entre el alumnado que se matricula en la misma. Los estudiantes tienen acceso al documento que recoge el programa, y este es objeto de presentación y aclaración en el momento en que se inician las clases. En contadas excepciones se contempla la ejemplificación de pruebas para que conozcan el modo en que van a ser evaluados.

Finalmente, en lo relativo a la negociación de la evaluación con los agentes implicados, no se contemplan prácticas de evaluación que se apoyen en la participación del alumnado, como serían la auto-evaluación o la evaluación entre pares, con la única excepción de la asignatura Tipologías de Espacios Turísticos, para la que el alumno puede hacer una auto-evaluación individual complementaria a la evaluación grupal sobre el trabajo tutorado que se desarrolla.

La participación del alumno se concreta también en la posibilidad de optar por sistemas de evaluación alternativos, y particularmente por la realización de exámenes o trabajos voluntarios.

## 9. Conclusiones

Para concluir, destacamos que la normativa de la Universidad de Sevilla analizada otorga un papel importante a los docentes, que son quienes toman las principales decisiones sobre qué evaluar y cómo evaluar. Así, existe un marco institucional, amplio y abierto, en el que se recoge la posibilidad de utilizar diferentes criterios y procedimientos de evaluación, siendo el profesor quien concreta los mecanismos a través de los cuales va a evaluar a su alumnado. Por ello, es la planificación específica de cada materia la que nos permite identificar si las prácticas evaluativas tienden a tener un carácter más o menos formativo, a centrarse en la evaluación de conocimientos o competencias, etc.

Pese a la diversidad que cada profesor o equipo docente puede manifestar, se aprecia que el marco institucional en el que se inserta la planificación y puesta en práctica de la evaluación del aprendizaje, responde a una función de la misma más sumativa que formativa y a un carácter ciertamente burocrático. En ningún momento se hace mención a la evaluación como un mecanismo para la mejora del aprendizaje. Más bien al contrario, el análisis de la normativa nos lleva a pensar que no siempre se diferencia entre evaluación y calificación, y que esta última es esencial para discernir si un alumno ha superado o no un período formativo, cuestión importante a cuya resolución se orienta todo el sistema de evaluación.

Asimismo, teniendo en cuenta el análisis realizado de las planificaciones docentes de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, podemos destacar las siguientes fortalezas del sistema de evaluación empleado en las materias analizadas:

- La propia inclusión del sistema de evaluación en los programas de las asignaturas contribuyendo a la publicidad y transparencia del mismo.
- El grado de concreción que presenta el sistema de evaluación a la hora de fijar los criterios por los que se llegan a asignar las calificaciones al alumnado.
- La diversidad de instrumentos de evaluación considerados, tomando las materias en su conjunto, para obtener información acerca del aprendizaje logrado por los alumnos.

Igualmente, existe un conjunto de aspectos que conviene tener presente a modo de propuestas de mejora del sistema de evaluación de aprendizajes. Estas propuestas son:

- Modificación de la normativa actualmente existente a fin de que se adapte mejor a las exigencias de enseñanza y evaluación del EEES. Como se ha indicado, el modelo que subyace en la normativa actual prioriza los aspectos sumativos de la evaluación, dando relevancia a la calificación y no a la mejora del aprendizaje del alumno.
- Inclusión de las competencias de forma explícita como objeto de evaluación. La formulación actual de la evaluación, tal y como aparece en los programas, sigue estando centrada en contenidos y objetivos, y particularmente en los del ámbito cognoscitivo.
- Ampliación de la utilización de instrumentos de evaluación basados en el trabajo práctico de los estudiantes, los cuales resultan idóneos para valorar buena parte de las competencias que se pretenden desarrollar.
- Potenciación de estrategias de evaluación en las que se consideren formas de valorar las actividades del alumnado fuera del aula.
- Fomento de la auto-evaluación y la evaluación por compañeros, como técnicas que, al implicar al estudiante en el proceso de evaluación, contribuyen a la dimensión formativa de dicho proceso.
- Reducción del papel hegemónico que se otorga a las pruebas escritas a la hora de asignar las calificaciones del estudiante, configurando sistemas de calificación en los que ganen terreno las puntuaciones procedentes de otros instrumentos.
- Establecimiento de formatos uniformados que estructuren el modo de definir y presentar la evaluación del aprendizaje en las asignaturas de la Universidad.

Con todos estos temas en mente, es evidente que la mejora de la evaluación va más allá de la aplicación de nuevos y modernos dispositivos de evaluación. No podemos esperar afrontar el reto del EEES sólo por el cambio de los procedimientos que utilizamos para evaluar a los estudiantes.

Las propuestas presentadas por el EEES, como el uso de metodologías activas, una enseñanza orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes y el compromiso de desarrollar competencias complejas relacionadas con el futuro trabajo, están exigiendo la implementación de cambios en las prácticas de evaluación que sean coherentes con estos requisitos. La mayoría de estos cambios pueden resumirse en la necesidad de ajustar la evaluación y el aprendizaje, potenciando el aprendizaje de los estudiantes más allá del mero control y certificación de los logros.

Los cambios que el EEES representa exigen una transformación de los modelos tradicionales que la gran mayoría de los profesores han estado utilizando en la planificación e implementación de la enseñanza, en la evaluación o incluso en las tutorías a los estudiantes. Sin duda, un tema central en las nuevas conceptualizaciones de la educación superior es la evaluación del aprendizaje. La evaluación juega un papel importante en el plan de estudios, debido al efecto que tiene sobre el trabajo que los estudiantes desarrollan, ya que estos tienden a orientar sus esfuerzos y organizar su estudio para intentar cumplir los requisitos de evaluación.

La adaptación de los sistemas de educación superior al EEES no debería perder de vista esto. Cualquier cambio que queramos hacer en educación superior tendrá que prestar atención a los sistemas de evaluación. En este sentido, el marco de evaluación regulador no sólo debería permitir un enfoque de evaluación centrado en la adquisición y desarrollo de competencias académicas y profesionales de los estudiantes, también debería ser lo suficientemente flexible como para permitir estrategias de evaluación alternativas que los profesores podrían incorporar en sus prácticas de enseñanza. Con un carácter más prescriptivo, las normas reguladoras deberían dibujar directrices claras que permitan a los docentes adoptar un enfoque de evaluación continua, orientándola al proceso de aprendizaje y no sólo a su certificación. Al mismo tiempo, debería fomentar el uso de una amplia variedad de estrategias e instrumentos, considerando estrategias de autoevaluación y coevaluación que promuevan la participación de los estudiantes en la valoración de su propio proceso de aprendizaje. Un marco legal que contemple todas las cuestiones antes mencionadas constituiría una herramienta decisiva para mejorar los sistemas de evaluación que los profesores planifican y desarrollan y, por extensión, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las instituciones de Educación Superior.

## Bibliografía

- BOUD, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & WOK, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- GULIKERS, T.M., BASTIAENS, T.J. & KIRSCHNER, T. (2005). Perceptions of authenticity and the influence on study approach and learning outcome. *Paper presented at the first international conference on enhancing teaching and learning through assessment*, June 13-15, in Hong Kong, China.
- HERNÁNDEZ PINA, F., CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J. D., MARTÍNEZ CLARES, P. y RUIZ LARA, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista Investigación Educativa*, 24(2), 615-632.
- LINN, R. & BAKER, E. (1996). Can performance-based student assessments be psychometrically sound?. In J.B. Baron and D.P. Wolf (Eds.), *Performance-based student assessment: challenges and possibilities. Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 84-103. Chicago: University of Chicago Press.
- LIU, N. F. & CARLESS, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- MOLERO, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 175-190. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm) (consultado el 27/11/2008).

- MUÑOZ ORCERA, R., GARCÍA DOMONTE, A., MÁRQUEZ VIGIL, J. y MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006). Una metodología docente para desarrollar y evaluar competencias en la asignatura de contabilidad financiera de administración y dirección de empresas al amparo del EEES. *Miscelánea Comillas*, 64(124), 303-319.
- SÁNCHEZ MIRALLES, A. (2006). Evaluación objetiva de competencias. *Miscelánea Comillas*, 64(124), 321-345.
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2001). *Normas reguladoras de exámenes, evaluaciones y calificaciones*. Revisado el 27 de noviembre de 2007, de la web de la Universidad de Sevilla: [http://www.us.es/estudios/upload/guia\\_estudiante.pdf](http://www.us.es/estudios/upload/guia_estudiante.pdf).
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2004). *Estatuto de la Universidad de Sevilla*. Revisado el 27 de noviembre de 2008, de la web de la Universidad de Sevilla: <http://www.servicio.us.es/secgral/normativa.html>.
- WILSON, M. & SCALISE, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: the BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52(4), 635-663.