

XV ENCUENTRO ESTATAL DE DEFENSORES UNIVERSITARIOS**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA****19-21 de septiembre de 2012****MESA DE TRABAJO 1****Evaluación del rendimiento tras la implantación de grados y postgrados***Coordinadores***Vidal Luis Mateos****Defensor Universitario de la Universidad de Extremadura****Carlos María Alcover****Defensor Universitario de la Universidad Rey Juan Carlos****1. Presentación**

La puesta en marcha de las nuevas titulaciones enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha originado importantes cambios en las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además de la incorporación de múltiples y variadas *actividades de aprendizaje* se ha ampliado la diversidad de métodos de evaluación utilizados y se ha incrementado su singularidad y su contingencia respecto a los contenidos específicos de cada materia y asignatura. Como primeras consecuencias de ello se ha reducido considerablemente la *estandarización* de los criterios y las metodologías de evaluación, y se ha incrementado su particularidad y su discrecionalidad, lo que conjuntamente puede provocar la percepción por parte de los estudiantes de una mayor falta de equidad en el trato, de dificultades para valorar la verificación objetiva de los resultados de aprendizaje, de vulnerabilidad ante las decisiones del profesorado y de una pérdida de las *garantías* tradicionales incluidas en los procedimientos de *revisión y reclamación* de las pruebas de evaluación.

En relación con ello los defensores universitarios estamos recibiendo numerosas consultas y reclamaciones referidas a los procesos de evaluación de los estudiantes y por eso se ha considerado que es interesante abordar este tema con motivo del XV Encuentro Estatal de Defensores Universitarios.

El esquema que se sigue en este documento tiene tres partes. En la primera de ellas se presentan algunos casos concretos que se han presentado a algunos defensores universitarios y que sirven para mostrar diversos aspectos de los problemas que surgen con la evaluación. Una segunda parte del documento pretende ofrecer un marco en el que situar estos problemas. Por último, la tercera parte del documento busca proponer unos posibles principios básicos y medulares para su discusión y debate en la Mesa de Trabajo, así como para su posterior y eventual consideración como pautas de orientación en las intervenciones de los defensores.

2. Partimos de la realidad: los casos concretos

a. La evaluación continua: ¿pasar lista todos los días?

Una asignatura tiene establecido en sus criterios de evaluación que el 40 % de la calificación final se deriva de la evaluación continua. A su vez, dentro de ese 40 % de la evaluación continua, la asistencia a las clases representa el 20 %. El profesor “pasa lista” en clase todos los días para controlar la asistencia y exige que, para aprobar la asignatura, el estudiante haya asistido, al menos, al 80 % de las clases. Algunos estudiantes repetidores o que simultanean estudios y trabajo tienen dificultades para ir a clase con regularidad y con los criterios establecidos por el profesor no pueden aprobar la asignatura, por lo que se dirigen al defensor universitario.

b. La evaluación continua: ¿se puede aprobar en convocatoria extraordinaria?

Una asignatura contempla en sus criterios de evaluación que el 70 % de la calificación final se obtiene de la evaluación continua y el 30 % del examen final. El profesor considera que ninguna de las actividades que constituyen la evaluación continua es susceptible de recuperarse en una convocatoria extraordinaria, en la que lo único que se podría hacer es un nuevo examen final. Un estudiante recibe cero puntos en el epígrafe de evaluación continua (por ejemplo, por haber faltado a más de dos sesiones de prácticas), se presenta al examen de la convocatoria extraordinaria y obtiene un 7. Sin embargo, como el examen representa un 30 %, ese 7 se convierte en un 2.1. Aunque hubiera obtenido un 10 en el examen de la convocatoria extraordinaria, la nota global no hubiera pasado de 3 puntos y, por tanto, con esos criterios de evaluación nunca podría superar la asignatura en una convocatoria extraordinaria al no poder recuperar algunas de las actividades que constituyen la evaluación continua.

c. Evaluación continua: sí, pero que aprueben el examen

Hay profesores que han introducido en sus criterios de evaluación que una parte de la evaluación global está asociada a actividades de evaluación continua. Sin embargo, creen que la asignatura no debe darse por aprobada a menos que el estudiante demuestre en un examen escrito que “se sabe” la asignatura.

d. Una asignatura con 4 profesores: ¿es necesario aprobar separadamente con cada profesor?

Son frecuentes las asignaturas que están asignadas a varios profesores y cada uno de ellos se encarga de una parte de dicha asignatura. Sin embargo, por diversos motivos, la asignatura funciona de facto como varias asignaturas diferentes y cada parte tiene su propia evaluación y, con frecuencia, se introduce el requisito de tener aprobada, por separado, cada una de las partes para poder aprobar globalmente la asignatura. En algún caso aun más llamativo, cada uno de los profesores plantea una prueba teórica y otra de ejercicios prácticos e introduce la exigencia de aprobar tanto la parte teórica como la parte práctica para poder superar “su” parte. Esto puede llevar a que una asignatura con 4 profesores tenga 8 elementos en la evaluación, teniendo cada uno de ellos capacidad de “veto” a la hora de considerar aprobada la asignatura de forma global. Con frecuencia, la decisión de que cada uno de estos elementos tengan por separado el carácter de requisito para superar la asignatura, no responde a criterios didácticos, relacionados con los contenidos de la asignatura o la naturaleza de los aprendizajes (de hecho, dejarían de tener dicho carácter en el momento en el que la asignatura estuviera impartida por un solo profesor).

e. Una asignatura que tiene muchos estudiantes y varios grupos de actividad a cargo de distintos profesores: ¿el mismo examen?

En titulaciones con muchos estudiantes es habitual que una asignatura tenga diferentes grupos de actividad que, a menudo, están a cargo de profesores diferentes. Cada uno de esos profesores puede tener su propia visión y criterios. Parece lógico que se incentive la coordinación entre dichos profesores. Pero, ¿cómo de profunda debe ser la coordinación entre ellos? ¿se debe exigir que el examen de los diferentes grupos de actividad sea el mismo? Nótese que en un sistema de evaluación continua y final, ambos tipos de evaluación deben estar interconectadas, de modo que al uniformizar los exámenes finales, se condiciona la evaluación continua de todos los grupos. Dado que las decisiones sobre la evaluación continua están condicionadas por el diseño de los propios procesos de enseñanza, el establecimiento de exámenes finales idénticos conlleva importantes restricciones a la metodología docente, que pueden incluso no respetar la *libertad de cátedra*.

f. ¿El profesor tiene el derecho a evaluar a “sus” alumnos?

Por distintos motivos (jubilación, fin de contrato, traslado a otra universidad) cuando llega el momento de las calificaciones finales el profesor que inició la docencia no es el que está en esos momentos al frente de la asignatura. ¿Cómo se hace la evaluación de esos estudiantes?

Este problema se plantea, con otros matices, en asignaturas con diferentes grupos de actividad a cargo de distintos profesores: ¿debe cada profesor ser el responsable de evaluar a los estudiantes de “su” grupo? Algunos profesores arguyen que eso es un derecho que tienen.

g. Las competencias transversales: ¿todas las asignaturas hacen exposiciones de trabajos en grupo?

En las memorias de verificación de las nuevas titulaciones se han introducido competencias transversales como, por ejemplo, la capacidad de trabajo en grupo, la exposición pública, etc. Algunos estudiantes se quejan ante el defensor de que en todas las asignaturas tienen que hacer trabajos y exponerlos y están saturados con ello. Algunos profesores confunden la evaluación continua con pasar lista todos los días y/o agotar al alumnado con la realización de trabajos en papel. Este último tipo de evaluación tiene una importante repercusión en la dedicación no presencial del estudiante a la asignatura, por lo que debiera adecuarse explícitamente en función de su distribución ECTS en el plan de estudios.

h. Fraudes, comportamientos no éticos, uso de medios ilícitos, “copiar”....

La picaresca es algo bien antiguo en la universidad española. La aparición de nuevos instrumentos de evaluación y el avance tecnológico hace que surjan nuevas manifestaciones de ese viejo problema. Las medidas que se adoptan, en algunos casos, suponen que el estudiante no tiene “nada que perder” si se encuentra en una situación en que cree que no puede superar la prueba de evaluación y se cuestiona si utilizar medios no éticos. En otras ocasiones los profesores pueden actuar ante meras sospechas o denuncias anónimas presentadas con posterioridad a un examen por supuestos compañeros...

i. Las horas de trabajo del profesor en la evaluación

Cuando la metodología de evaluación consiste en hacer un único examen global, una asignatura de muchos estudiantes necesita que el profesor corrija muchos exámenes. Sin embargo, si para esa misma asignatura se diversifican los sistemas de evaluación y se introducen un buen número de instrumentos de evaluación continua, el número de horas de

trabajo que el profesor debe dedicar a tareas de evaluación se dispara. De hecho, una de las quejas de muchos profesores es que en asignaturas que tengan un número alto de estudiantes, el intento de hacer actividades de evaluación continua es inviable.

3. La evaluación: algunas pinceladas

a. Diversidad versus uniformidad en el EEES

Algunos de los cambios derivados de la implantación de estas nuevas enseñanzas venían obligados por los compromisos europeos o por normativas nacionales. Pero muchos otros cambios son fruto de decisiones de cada universidad o, dentro de la misma, de cada centro, titulación o profesor. De hecho el nuevo marco normativo español tiene una mayor flexibilidad y, por consiguiente, da un mayor margen a cada institución a la hora de establecer sus propios perfiles y, en consecuencia, diseñar e implantar su oferta formativa. Ello provoca que, paulatinamente, el marco normativo de cada universidad sea más diferenciado del resto y, en consecuencia, aparezcan situaciones singulares en cada universidad.

Una de las consecuencias de este escenario donde se anima a la diferenciación de las universidades es la **posibilidad de que cada universidad establezca opciones propias en diversas cuestiones como, por ejemplo:**

- I. Competencias singulares propias de todos los titulados de esa universidad. Por ejemplo, muchas universidades han incluido aquí la obligatoriedad de acreditar la competencia en idiomas y TIC, lo que está originando problemas en su implantación.
- II. Criterios globales relativos a la evaluación. Se ha extendido la idea (quizás no del todo cierta) de que el EEES está asociado a un sistema de evaluación continua. Por esto han sido varias las universidades que han aprobado (en algunos casos dentro de sus normativas de evaluación) criterios generales que establecen, por ejemplo, el peso mínimo que han de tener las actividades de evaluación continua en la calificación global de cada asignatura.

b. La evaluación, un elemento coherente de la planificación docente

Hasta 2009, los documentos oficiales de los planes de estudios apenas recogían una breve descripción de las enseñanzas en unas pocas palabras. A partir de ahí cada profesor elaboraba su programa con su mejor voluntad y con muy pocas restricciones. Con frecuencia, además, estos programas se llevaban a cabo sin que tuvieran que ser aprobados por ninguna instancia. La coordinación de las enseñanzas de un mismo curso o titulación se limitaban a menudo a elaborar horarios y establecer turnos o grupos. En titulaciones con muchos estudiantes, que tenían varios grupos para una misma asignatura, no era raro que una misma

Mesa de Trabajo 1: Evaluación del rendimiento tras la implantación de grados y postgrados

asignatura tuviera programas diferentes en los diferentes grupos y, más frecuente aún, se pareciera poco lo que se impartía a unos u otros estudiantes.

Con la llegada de los nuevos grados puede haber un cambio significativo en estas cuestiones. De entrada los nuevos planes de estudio en su memoria de verificación deben incluir una información mucho más completa sobre las asignaturas que afecta no sólo a los contenidos, sino también a las estrategias y metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al establecerse, de entrada, unos objetivos para cada titulación lo lógico es que cada asignatura tiene sentido en la medida en que contribuye a lograr esos objetivos. Por eso, en el desarrollo de los estudios tiene sentido que haya procedimientos que aseguren que esos objetivos se están trabajando. De ahí que la planificación de cada asignatura sea, de ordinario, algo más detallada que los antiguos programas, al incluir mucha más información. También por ese motivo es probable que la mayoría de las universidades hayan creado procedimientos para que las planificaciones de las asignaturas (con denominaciones diversas como guía docentes, planes docentes, etc.) sean aprobadas por instancias que tienen una visión global de la titulación y se encargan de supervisar su desarrollo.

La evaluación es un elemento esencial en las planificaciones docentes. Y debe ser coherente con el resto de elementos que vertebran la planificación de la asignatura: objetivos, metodología de enseñanza y aprendizaje, distribución del tiempo de trabajo del estudiante, plan de trabajo del estudiante, etc. Esta coherencia falla cuando, por ejemplo, las competencias o resultados de aprendizaje que se evalúan no son los que se enuncian en la misma planificación docente o son solamente algunos los objetivos de aprendizaje los que realmente se consideran en los instrumentos de evaluación.

La evaluación debe ser, asimismo, coherente con las indicaciones contenidas en la memoria de verificación de la titulación y las posibles opciones globales que esta materia puedan haber adoptado la institución correspondiente (centro, universidad...)

En este nuevo escenario surgen nuevos conflictos que, en ocasiones, pueden llegar a presentarse a los Defensores Universitarios. A veces son profesores reacios a cambiar sus esquemas de funcionamiento tradicionales, en otras ocasiones puede haber excesos claros en la supervisión o un encorsetamiento excesivo por parte de las universidades o centros. ¿No pueden colisionar estos nuevos condicionantes con la libertad de cátedra?

También pueden ser motivo de problemas los indicadores relativos a tasas de éxito y similares que se han introducido en las memorias de verificación y que puede originar que algunos profesores “se sientan obligados” a elevar sus calificaciones. No obstante es necesario tener en cuenta que los sistemas de coordinación de cada titulación deben analizar los resultados de los estudiantes y considerar el grado de cumplimiento de los indicadores propuestos, las causas de las posibles desviaciones y, en su caso, las medidas que se podrían adoptar.

c. Función sumativa, función formativa y función motivacional de la evaluación

De acuerdo con lo establecido por diversos autores¹, cabe considerar que la evaluación que, tradicionalmente, ha prevalecido en la enseñanza universitaria se ha reducido en gran medida a tareas de reproducción de conocimientos al final del proceso de aprendizaje. Entre otros factores que explican esta carencia, podríamos destacar la masificación de alumnos en algunas titulaciones y, en general, la dificultad de evaluar más allá de los conocimientos disciplinares. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes debe asumir, por el contrario, dos funciones fundamentales.

De un lado, es necesario valorar los resultados del aprendizaje del estudiante, en relación a los objetivos que se planteaban en la planificación docente de la asignatura (función sumativa). Pero los resultados del aprendizaje no son simplemente una serie de conocimientos, sino que deben incluir también competencias disciplinares y profesionales. La evaluación acredita, además, que el alumno ha invertido satisfactoriamente un determinado número de créditos (tiempo de trabajo) en el plan de trabajo de cada asignatura.

De otro lado, sería deseable recoger también información sobre el proceso de aprendizaje, de modo que sea posible adecuar la enseñanza y la ayuda a las necesidades de cada alumno (función formativa), así como incentivar su esfuerzo y la calidad del aprendizaje. Para ello, es imprescindible que el profesor incorpore a su práctica diversas actividades de evaluación continua. Conviene aclarar en este punto que la evaluación continua no significa evaluar continuamente; ni mucho menos que la información que se recoja deba traducirse siempre en una calificación.

Por último, hay que caer en la cuenta que la evaluación tiene también una importante función motivacional al incentivar el esfuerzo y la calidad del aprendizaje. Cuando un estudiante es consciente de su progreso académico recibe una motivación adicional para avanzar y proseguir en su aprendizaje.

d. Razón de ser de la evaluación continua

Diversos estudios han constatado una disonancia entre los criterios implícitos que los docentes creen aplicar y lo que los alumnos universitarios manifiestan encontrar en los exámenes. Una evaluación de calidad debería proporcionar información válida y fiable, no sólo a los profesores, sino a los propios alumnos acerca del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Tradicionalmente muchos profesores universitarios han centrado la evaluación en demandar del estudiante que demuestre (sobre un "papel") la supuesta calidad de sus

¹ Vidal L. Mateos, Manuel Montanero et al. "Diseño e implantación de Títulos de Grado en el EEES". Ed. Narcea y Ediciones UIB, 2008. ISBN: 978-84-277-1629-2

conocimientos al final. No se evaluaba la realización de las actividades de aprendizaje a lo largo del plan de trabajo. Esta situación suele generar un alto grado de incertidumbre: el alumno se juega a veces el resultado de su evaluación “a una carta”, la del examen final. También provoca un cierto desaprovechamiento del valor formativo y motivacional de la evaluación. Es notorio que la evaluación tiene un carácter retroactivo, ya que condiciona frecuentemente las actitudes y estrategias de aprendizaje del alumnado. No podemos pretender, por ejemplo, que los alumnos hagan un ingente esfuerzo por comprender lo que estudian, si la evaluación se centra únicamente en la cantidad de información que recuerdan. La evaluación debe tener la función de incentivar, pero también de orientar el esfuerzo del estudiante.

Otras decisiones relacionadas con esta cuestión que los profesores deben reflexionar, tienen que ver con la posibilidad de ofrecer actividades alternativas de evaluación (particularmente para alumnos repetidores o en situaciones especiales); la conveniencia de que ciertas actividades de evaluación continua “eliminen” contenidos o, por el contrario, “cierren el paso” a la valoración de otras posteriores o simultáneas; la conveniencia o no de incluir actividades de evaluación no-presencial, etc.

Sin embargo, como ya se ha señalado, en la práctica de estos años cabe constatar una interpretación equivocada de la evaluación continua:

- Al creer que es un arma para obligar a los estudiantes a ir a clase y, por ello, pasar lista a diario.
- Al establecer que las actividades que constituyen la evaluación continua no son, en ningún caso, susceptibles de ser recuperadas en convocatorias extraordinarias.
- Cuando un profesor “no se fía” de ella y sólo entra a ponderar los resultados de la evaluación continua en la calificación global cuando el estudiante ha aprobado el “clásico” examen final.

e. Componentes esenciales de la evaluación

Un diseño reflexivo y sistemático de la evaluación en la planificación docente de una asignatura requiere considerar, al menos, tres componentes esenciales: los criterios o indicadores para valorar la adquisición de conocimientos y competencias (criterios de evaluación); su ponderación a la hora de calificar cuantitativamente el grado de aprendizaje conseguido por cada alumno (criterios de calificación), y los momentos, tareas y materiales o pruebas para obtener la información necesaria (actividades de evaluación).

Los criterios de evaluación deberían recoger indicadores, a partir de los cuales los profesores van a inferir si los alumnos han conseguido desarrollar las competencias que se pretendían y han asimilado los conocimientos fundamentales. Deberían vincularse a los resultados

esperados de aprendizaje que se recogen en la planificación docente de la asignatura. Son, por tanto, la base para planificar qué tipo de información se quiere obtener de todo aquello que los alumnos supuestamente han aprendido y cómo se van a confeccionar las pruebas de evaluación.

Los criterios de calificación constituyen las decisiones relativas a la ponderación del peso relativo que se pretende dar a los anteriores criterios de evaluación, de cara a traducirlos en la calificación cuantitativa final; de ahí que suelen representarse como porcentajes. Así, el hecho de que se establezcan un determinado número de criterios de evaluación no quiere lógicamente decir que todos “valgan” igual para la valoración global del aprendizaje del alumno. Todo profesor debería hacer una reflexión sobre el significado de un aprobado en su asignatura. En todo caso, la planificación docente de cada asignatura debería recoger estrategias que aseguren que obtener esta calificación no significa simplemente haber demostrado la asimilación de la mitad de los contenidos, ni mucho menos responder a la mitad de las preguntas de un examen acertadamente. Para facilitar su aplicación, sería deseable que en la planificación docente de cada asignatura la información sobre los criterios de calificación se vinculase a los criterios o a las actividades de evaluación.

f. Diversos tipos de actividades de evaluación

Cabe establecer muchas clasificaciones de las actividades de evaluación. Puede ser iluminadora la siguiente:

- **Actividad de evaluación sumativa (recuperable):** actividad de evaluación que puede reproducirse adecuadamente en una convocatoria oficial. Algunas universidades han establecido pesos máximos o mínimos con carácter general para este tipo de evaluación. Si el peso es superior al 50 % los estudiantes podrían tener dificultades, en determinadas circunstancias, para aprobar la asignatura en convocatoria extraordinaria.
- **Actividades de evaluación no recuperable:** actividad de aprendizaje y evaluación que no puede reproducirse adecuadamente en una convocatoria oficial. También hay universidades que han establecido pesos máximos o mínimos para este tipo de actividades, por ejemplo con el objetivo de impulsar la evaluación continua. No obstante es de reseñar que no todas las actividades de evaluación continua tienen necesariamente el carácter de no recuperables.
- **Actividades voluntarias:** actividad de aprendizaje y/o evaluación que no computa en el cálculo de créditos del plan de trabajo (puede incluso no aparecer en él), por que no se considera realmente necesaria para alcanzar los objetivos de la asignatura ni para obtener la máxima calificación. Su peso en la calificación final supone una bonificación.

- Actividad requisito: actividad en la que es obligatorio participar u obtener un determinado resultado para el acceso o la valoración de otra actividad.

4. Ante la actuación futura de los defensores universitarios: propuesta de orientaciones de actuación

La última parte de este texto pretende proponer para la discusión, la reflexión y el debate una serie de cuestiones clave que los defensores universitarios podrían tener en cuenta como orientaciones a la hora de abordar los casos que se les planteen relativos a la evaluación:

a. Transparencia

La transparencia es uno de los pilares básicos en la construcción del EEES para facilitar la movilidad y la mutua confianza entre los diversos países e instituciones que integran el EEES. De modo singular, la transparencia debiera darse en todo lo relativo a los procesos de evaluación, venciendo las resistencias que, en ocasiones, presentan algunos profesores o instituciones. La transparencia exige que “las reglas de juego” deban ser conocidas de antemano (antes de formalizarse la matrícula), que los criterios de evaluación y calificación sean precisos, expliciten el peso relativo de cada uno de los instrumentos o actividades de evaluación, el carácter recuperable, voluntario o de requisito, en su caso, de las diversas actividades y no contengan ambigüedades.

b. Las planificaciones docentes, incluyendo los criterios de evaluación y calificación, deben ser aprobadas por instancias externas al profesor

Hasta no hace mucho tiempo era frecuente que cada profesor pudiera establecer por sí mismo los criterios e instrumentos de evaluación de las asignaturas que impartía, sin que los mismos tuvieran que ser validados por ninguna instancia externa al profesor. Esto ha originado excesos. Parece sensato que los criterios de evaluación y calificación formen parte de la planificación docente de cada asignatura y que ésta, además de poder ser informada o aprobada por el departamento respectivo, sea también validada por alguna instancia (comisión de calidad, consejo de estudios, etc) que tenga una visión global y una responsabilidad sobre el desarrollo de la titulación.

c. Coordinación para el trabajo y evaluación de las competencias transversales y las no vinculadas unívocamente a una disciplina.

Las memorias de verificación de las titulaciones contemplan diversas competencias que no están vinculadas específicamente a una asignatura: “lo que es de todos y no es de nadie”. Esas competencias deben ser trabajadas y evaluadas en el desarrollo de la titulación, pero no debiera dejarse al azar. Por eso es imprescindible que haya una coordinación eficaz que asegure que todas las competencias contenidas en las memorias de verificación son trabajadas y evaluadas de modo armónico y no por todas las asignaturas.

d. Deshacer equívocos en lo relativo a la evaluación continua

En muchos ámbitos existe el error de creer que la evaluación continua viene obligada por los compromisos del EEES o por la normativa española. Sin embargo, la realidad es que es cada universidad o, en su defecto, cada centro, titulación o profesor, quien establece las opciones metodológicas en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido la evaluación continua es una decisión que no cabe atribuir al EEES y, si su práctica se considera no viable o sin sentido en determinados casos, debería cuestionarse su continuidad en esos casos.

Además, son también múltiples los testimonios que evidencian los errores que hay en la puesta en práctica de la evaluación continua. A modo de ejemplo, algunos profesores consideran que la evaluación continua es estar evaluando continuamente o pasar lista en clase a diario, lo cual es de todo punto erróneo.

e. Sistemas de evaluación alternativos para alumnos con circunstancias singulares

El perfil de los estudiantes universitarios es cada día más diverso. Así sucede con la edad de los estudiantes, la dedicación a los estudios (tiempo parcial en cada vez más situaciones), discapacidad, conciliación de la vida familiar y laboral, etc. Junto a estas circunstancias cabe considerar las de aquellos estudiantes que realizan segundas o posteriores matrículas o simultaneidad de estudios. Por eso surgen a veces dificultades para integrarse en el sistema de evaluación previsto en alguna asignatura. Las planificaciones docentes de las asignaturas debieran ir precedidas de una reflexión sobre los distintos perfiles de estudiantes que las cursan y, en consecuencia, sería deseable que incluyeran sistemas de evaluación alternativos (siempre que sea posible) sin que se establezcan diferencias ni agravios en cuanto a la dificultad y permitiendo (en la medida de lo posible) que los estudiantes puedan elegir entre los diversos sistemas de evaluación que pudieran existir en una asignatura.

f. Existencia de normativas adaptadas al nuevo escenario

Las universidades españolas han ido dotándose con el paso de los años de normativas específicas para regular diversos aspectos relativos a la evaluación. Con la puesta en marcha de las enseñanzas del EEES aparecen nuevos aspectos que hacen aconsejable la revisión y actualización de estas normativas de evaluación. De modo singular estas normativas deben recoger lo relativo a los procedimientos de revisión y reclamación de las calificaciones, que van mucho más allá de la nota de examen final escrito.

g. Los alumnos son de la universidad, no del profesor

Cuando un estudiante realiza su matrícula se formaliza un compromiso entre la universidad respectiva y el estudiante. Quien debe responder de ese compromiso es la universidad en cuestión. Por eso, el derecho y deber de evaluar compete a la universidad y es ésta quien tiene que tomar las decisiones adecuadas en cada momento para garantizar una justa evaluación del rendimiento de los estudiantes. Singularmente esto se ve más claro cuando se producen ausencias o bajas de profesores, pero igualmente sería sensato un sistema en el que hubiera profesores ajenos al profesor “ordinario” que se encargara de evaluar a los estudiantes. Por eso, también, es cuestionable que los procedimientos de evaluación sean diferentes para una misma asignatura con varios grupos de actividad a cargo de distintos profesores. En todo caso deben ser decisiones sopesadas y acordadas por las instancias correspondientes.

h. Ante presuntas actuaciones ilícitas de los estudiantes en la evaluación

En las situaciones en que se aprecie el uso de medios ilícitos por parte de los estudiantes en la realización de pruebas de evaluación sería prudente considerar:

- Que debe preservarse la presunción de inocencia de los estudiantes
- Que no debieran argumentarse meros “indicios” como justificación del juicio sobre el uso de medio ilícitos en un examen, sino evidencias (ya sea de hechos flagrantes o no)
- Que a la hora de decidir sobre la naturaleza de las evidencias se han de tener en cuenta factores como el tipo de actividad de evaluación (la extensión de la respuesta solicitada, la existencia o no de fuente de información literal, etc.), la repetición de preguntas o exámenes en distintas convocatorias, la explicitud de las normas del examen (si se pueden utilizar medios electrónicos, se puede pedir algo al compañero, se puede llegar tarde al examen, etc.)

- Que las consecuencias derivadas del uso de medios ilícitos deben extenderse más allá del mero suspenso en la convocatoria, de modo que el estudiante “tenga algo que perder” y no use esos medios como una opción en que no arriesga nada si no tiene posibilidades de superar la evaluación por cauces honestos.

i. Formación del profesorado universitario

Desde hace bastantes años las universidades españolas han dedicado grandes esfuerzos a la formación de su profesorado. Sobre todo esta oferta formativa ha sido especialmente intensa desde los años previos a la implantación de las nuevas enseñanzas del EEES. Sin embargo, sigue siendo necesario que las universidades diseñen (y financien) cursos de formación dirigidos al profesorado para la adquisición de conocimientos, metodologías y técnicas de evaluación, así como de que el profesorado incremente su grado de “reflexividad” acerca de su competencia real para evaluar y sobre la fiabilidad y validez de las metodologías de evaluación utilizadas. A veces estos asuntos suscitan rechazo en ciertas personas pero al profesorado se le “suponen” una serie de competencias que, lamentablemente, quizás no siempre se poseen.