

LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

RESUMEN

La evaluación de los alumnos como un indicador de la calidad de las universidades se ha convertido en un tema de especial atención por parte de numerosos investigadores. En los modelos que se han elaborado desde planteamientos cualitativos-fenomenológicos se ha comprobado que la forma en que los profesores plantean la evaluación de los alumnos afecta a los enfoques de aprendizaje y a la calidad de dicho aprendizaje. Las conclusiones parecen apuntar a que si queremos mejorar el aprendizaje de los estudiantes hay que empezar cambiando las estrategias evaluativas dado el efecto que éstas pueden tener en la calidad total de dicho aprendizaje. Unas estrategias evaluativas cuantitativas llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que la evaluación formativa y cualitativa puede producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento.

ABSTRACT

Students assessment as an indicator of the university quality is a topic of growing interest among many researchers. Students learning models from a qualitative-phenomenological point of view have shown that the way teachers assess students performance affects approaches to learning and the quality of that learning. It is a well established fact that in order to improve

student learning we have to change assessment strategies. Quantitative strategies of assessment will encourage surface approaches to learning whereas formative and qualitative strategies assessment encourage deep and achieving approaches to learning.

I. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias es tema prioritario en muchos países desarrollados. Conocer las metas y objetivos que pretende una institución y evaluar en qué grado se han alcanzado, se ha convertido en el reto de aquellas instituciones que desean lograr prestigio y competitividad.

En España, al igual que en numerosos países de nuestro entorno, en el período de 1993-94, el Consejo de Universidades desarrolló un Programa para la Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo en el que participaron varias universidades españolas. El Programa, al estar en fase experimental, no evaluó todas las titulaciones impartidas en cada universidad, sino solamente algunos títulos o aspectos determinados de los mismos.

El programa en esencia distinguía tres dimensiones en la evaluación: la enseñanza, la investigación y la administración de las universidades. En el nivel I se evaluó la totalidad de la Universidad y se tomaron en cuenta los indicadores cuantitativos, los análisis bibliométricos y los informes recogidos mediante cuestionarios. En el nivel II, se analizó la enseñanza y la investigación referidas a determinadas áreas de conocimientos. Los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fueron muy similares a los utilizados en el nivel I, pero con un mayor grado de extensión. Al nivel III se incorporaron metodologías cualitativas para integrar en un único análisis los tres ámbitos en actuación de la Universidad mencionados más arriba.

Posteriormente, basándose en el Programa Experimental, el Consejo de Universidades, en su reunión de 25 de septiembre de 1995, acordó proponer al Gobierno un plan sistemático de evaluación de la calidad de las universidades españolas. Este plan que regula el modelo a seguir en dicha evaluación quedó aprobado en el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, en el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, con una duración de cinco años.

En el Plan se recogen todas aquellas dimensiones que los expertos han considerado básicas para la consecución de las metas y objetivos en una institución universitaria. Para Miller (1979) estos aspectos pueden sintetizarse en: metas y objetivos de la institución, el aprendizaje de los estudiantes, el rendimiento del profesorado, los programas académicos, los servicios, la gerencia, los aspectos financieros, el consejo de gobierno, las relaciones externas, el grado de preocupación por su mejora, etc.

La evaluación de todos estos aspectos puede abordarse desde dos perspectivas: a) desde la económica en la que los elementos contables y de control se convierte en aspectos prioritarios; y b) desde la académica o de control de los aspectos organizativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vroeijensti y Acherman (1991) han analizado ampliamente ambas dimensiones en un artículo titulado «Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación basada en la mejora» al que remitimos al lector.

La perspectiva que se adopte va a depender del concepto que se tenga de calidad —se evalúa para controlar o para mejorar— y de las relaciones que se establezcan entre los gobiernos y las instituciones. Una evaluación para el control de la institución por parte de los gobiernos apuntaría hacia un modelo de evaluación externa donde personas especializadas o mediante una comisión exterior a la universidad llevan a cabo la evaluación. Una evaluación para la mejora de la calidad llevaría a una evaluación interna, en la que los propios miembros de la institución serían los agentes de la evaluación. Ambos tipos de evaluación lejos de contraponerse se complementan puesto que hay aspectos que necesitan de ese control externo y otros que precisan de una autorregulación.

Con el fin de dar apoyo financiero al Plan Nacional de Evaluación, el 21 de febrero de 1996 aparece una Orden (B.O.E. de 28 de febrero de 1996), donde se convocan ayudas a proyectos de evaluación con los siguientes objetivos:

- a. «Promover la evaluación de la calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza, como de la investigación y demás servicios que la Universidad presta a la sociedad».
- b. «Facilitar a las Universidades y a las administraciones Educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo».
- c. «Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios, información relevante y objetiva sobre la calidad de las Universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrece».
- d. «Proporcionar a las Administraciones Educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las Universidades que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias».

El paso siguiente en la implantación de la evaluación por parte del Ministerio ha sido la elaboración de un documento-guía, enviado a todas las universidades, en el que se establecen de forma detallada los ámbitos de aplicación de dicha evaluación. Esta Guía, en su apartado II, incluye toda una serie de consideraciones y los protocolos para la evaluación de las tres dimensiones ante dichas: la enseñanza, la investigación y la gestión.

El apartado II.A, que es el que nos interesa destacar en este trabajo, dedicado a la evaluación de la enseñanza, contempla varios subapartados: la evaluación del contexto institucional; la evaluación de metas, objetivos y la planificación de la titulación objeto de estudio; la evaluación del programa de formación, en el que se incluyen aspectos como la estructura del plan de estudios, los programas de las asignaturas y la organización de la enseñanza; la evaluación del desarrollo de la enseñanza en la que se incluyen aspectos como la atención tutorial, la metodología docentes, **el trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes y los resultados de la enseñanza**; en la evaluación de los alumnos recomienda evaluar las políticas de acceso, los servicios

específicos, etc.; en lo referente al profesorado incluye la distribución departamental de la docencia y la tipología del profesorado implicado en la docencia; en esta dimensión de la enseñanza se incluye la evaluación de las instalaciones y las relaciones externas. Como podemos observar, entre los aspectos que se recomienda evaluar dentro de la enseñanza aparecen tres epígrafes a mi juicio muy importantes pero insuficientemente tratados. Nos referimos al trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes y los resultados de la enseñanza.

En **el trabajo de los alumnos** se hace referencia explícita a tiempo real invertido por los alumnos al estudio, preparación de trabajos, etc. Es decir, a las exigencias impuestas por el profesor en cada materia.

En **la evaluación de los alumnos** se aborda de una forma, en mi opinión, superficial el tema de la evaluación del aprendizaje, sugiriendo única y exclusivamente el análisis de los sistemas de evaluación utilizados por los profesores a partir de los programas hechos públicos por los departamentos o facultades, centrándose en la tipología y peso en la calificación así como su pertinencia en relación con los objetivos de la materia y el plan de estudio. Termina el apartado llamando la atención para que se «tomen en consideración los aspectos formales de garantía de la objetividad en la calificación», sin entrar en quién y cómo se garantizará tal objetividad.

En **los resultados del aprendizaje** se habla de dos tipos de resultados: inmediatos y diferidos. Dentro de los resultados inmediatos se ha incluido la tasa de abandonos, tasa de presentados a los exámenes, tasa de éxito, tasa de rendimiento, primera tasa de ingreso-egreso, segunda tasa de ingreso-egreso. En los resultados diferidos se incluye indicadores como los relacionados con la tasa de empleo a corto y medio plazo, niveles de sub-empleo, grado de satisfacción de graduados y empleadores, etc. Todos estos resultados, los inmediatos y los diferidos, serán recogidos en la evaluación rebasando la opinión del momento, tal y como se señala en la propia Guía.

Todas estas recomendaciones, en cada uno de los apartados, vienen acompañadas por unos protocolos en los que se incluyen preguntas que deseamos destacar:

«4.3 El trabajo de los alumnos

¿De qué manera se fomenta el aprendizaje independiente del alumno y su propia responsabilidad?

¿Se conoce la demanda del trabajo personal que ha de realizar el alumno individualmente?

¿Cuál es la valoración del Comité sobre el nivel real de exigencia en la titulación?

¿Cuál es la valoración sobre la factibilidad del Plan de Estudios desde la perspectiva del alumno (demanda de horas de clase, trabajo personal, número de años para finalizar la carrera, etc.)?

En relación a las cifras de matrícula, ¿Cuál es el porcentaje medio de asistencia a clase? Estímese en el período control de desarrollo de la asignatura, y analícese la información desagregada por ciclos, asignaturas obligatorias y optativas, primer año, distintos turnos si los hubiese, etc.

4.4 La evaluación de los aprendizajes

¿En qué momento y lugar se hace pública la convocatoria de los exámenes finales?

Analícese y valórese la práctica mayoritaria en relación con los siguientes aspectos (utilícese, si se cree oportuno, la tabla —cuadro de apoyo— para la recogida de la información correspondiente):

El tipo y el contenido de los exámenes

Los mecanismos de corrección

Los criterios que se utilizan para la evaluación

La periodicidad de la evaluación (finales, parciales, continuos, etc.)

¿Existe algún criterio para compensar o promediar notas en las diferentes asignaturas de un semestre o curso?

¿Cómo y cuándo se informa a los alumnos de los resultados de los exámenes parciales y finales?

¿Existe normativa específica a la revisión de exámenes?

4.5 Los resultados de la enseñanza

Analícese, por asignatura, los resultados académicos en primer y segunda convocatoria considerando los presentados y los aptos en relación con los matriculados.

Respecto al rendimiento académico global de la titulación acumúlase y valórese los siguientes indicadores para el último curso académico:

— Tasa de éxito

— Tasa de retraso

— Tasa de abandono

— Duración media de los estudios

Respecto al rendimiento en el transcurso de los estudios calcúlese y valórense los siguientes indicadores de rendimiento par el último curso académico:

— Tasa de abandono en el primer año

— Tasa de abandono en los dos primeros años

— Tasa de presentados

— Tasa de éxito

— Tasa de rendimiento

Respecto al rendimiento diferido analícese, si se dispone de información pertinente, los siguientes aspectos:

— El empleo y la demanda de los graduados de esa titulación

— La proporción de titulados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con los estudios realizados

— Las opiniones de los titulados respecto a su formación, a la hora de buscar y/o encontrar empleo

— Las opiniones de los empresario respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral».

De nuevo observamos que la evaluación de los aprendizajes queda reducida a unos cuantos datos cuantitativos que, sin duda, son importantes pero que poco dicen acerca de la relación enseñanza-aprendizaje y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

2. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza junto con la investigación constituyen las primeras funciones de la universidad. En un informe elaborado por Atkins, Beattie y Dockrell (1993) sobre evaluación de los aprendizajes en educación superior abordan el tema de cuales deberían ser los propósitos más importante de las instituciones universitarias. Estos autores sugieren que tales objetivos pueden concretarse en cuatro apartados:

- a. Facilitar una experiencia educativa general
- b. Preparar a los alumnos para el conocimiento creativo, su aplicación y difusión
- c. Preparar a los alumnos para una profesión específica u ocupación profesional
- d. Preparar para el empleo en general.

Estos objetivos lejos de contraponerse se complementan y pueden convertirse en los puntos fuertes en la formación de un alumno, el contenido de un curso o de una institución. De ahí que hayan sido desarrollados en sub-componentes o competencias más específicas, como son:

- a. Para el objetivo primero: el desarrollo de una mente entrenada, la adquisición de conocimientos para ser una persona educada, el desarrollo personal para la vida adulta y el establecimiento de las bases para un aprendizaje continuo.
- b. Para el objetivo segundo las competencias podrían ser: adquirir el marco conceptual de las materias de la titulación; conocer con profundidad algunos aspectos de las materias con vista a una especialización; comprender la metodología y procedimientos de investigación específicos de las disciplinas; desarrollar proyectos e investigaciones a pequeña escala; desarrollar la solución de problemas; desarrollo de técnicas de comunicación; desarrollar técnicas de grupo, etc. Todo esto dentro de un marco de aprendizaje experiencial.
- c. Para el tercer objetivo proponen las siguientes subcategorías o competencias: integración de la teoría y la práctica; adquisición de experiencias derivadas del conocimiento y de su aplicación al contexto; desarrollo de habilidades y competencias profesionales derivadas de experiencias profesionales de primera mano; adquisición de normas, actitudes, cualidades personales específicas de la profesión; comprender y adquirir las competencias éticas de la profesión; compren-

- der el contexto organizacional de la profesión; desarrollar la habilidad de reflejar la propia práctica, autoevaluarse, desarrollarse profesionalmente, etc.
- d. Para el cuarto objetivo, la preparación para el empleo, las competencias podrían sintetizarse en: trabajar en contexto diversos; desarrollar la habilidad de reflexionar y aprender de la experiencia; desarrollar habilidades diversas como, por ejemplo, las comunicativas, informáticas, lenguas extranjeras, automotivación, liderazgo, trabajo en grupo, solución de problemas, evaluación de riesgos y sus consecuencias, etc.

Estos son a grandes rasgos los conocimientos, comprensión y habilidades que los estudiantes deben adquirir a su paso por las instituciones universitarias. Lo que los profesores evalúen y cómo lo evalúen va a afectar a la calidad de tales aprendizajes. Si sólo evalúan niveles inferiores del aprendizaje, esto indudablemente afectará a los procesos de aprendizaje desarrollados por los propios estudiantes.

Todos los componentes examinados más arriba aparecen relacionados con la enseñanza que los profesores deben ejercer en la universidad. Efectivamente la relación entre lo que el profesor enseña y evalúa, y lo que el alumno aprende, debe abordarse de forma prioritaria, entendemos, en la evaluación institucional; concretamente en la evaluación de la enseñanza como elemento a destacar en la producción de una institución universitaria.

Tanto Rodríguez Espinar (1991) como De Miguel (1991) señalan que conviene evitar el papel reduccionista que suele asignarse a la evaluación de la enseñanza; ambos autores destacan que la evaluación de la enseñanza universitaria no debe en ningún momento centrarse exclusivamente en el profesor, sino más bien en todos aquellos elementos que rodean la actividad que el profesor lleva a cabo en el aula.

Rodríguez Espinar (1991) considera que la enseñanza universitaria ha de entenderse como «el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una institución universitaria y orientados a la formación de graduados» señalando la docencia como un componente de tal conjunto. De Miguel (1991), por su parte, distingue entre lo que debe entenderse por una unidad de docencia y la actividad docente que realiza un profesor. De ahí que abogue por evitar el reduccionismo de evaluar sólo al profesor como único elemento de la evaluación de la unidad docente. De Miguel, además, es partidario de plantear la evaluación de la enseñanza con un enfoque de innovación y cambio de los procesos de enseñanza destacando el carácter positivo y de mejora que ha de tener la evaluación.

Este mismo autor destaca cuales son los componentes principales de la enseñanza o docencia que ayudan a evitar dicho reduccionismo. Para ello aparte del principio de que «la dimensión docente de la universidad no se limita a la enseñanza que realiza un profesor concreto en su aula, sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que toman decisiones sobre qué cosas se van a enseñar, cómo, cuándo y por quiénes van a ser impartidas las enseñanzas y con qué objetivos o finalidad».

De Miguel (1991) es partidario de un modelo de evaluación basado en la producción como es el modelo de Stufflebean. En la universidad se inicia la tarea cuando se establecen las ofertas de títulos y cursos y los alumnos (input) con las características que demandan tales titulaciones. A continuación la institución organiza las enseñan-

zas y las actividades propias con el fin de que aquellos adquieran los conocimientos y habilidades (procesos) propios de la titulación. Por último, como resultado de tales procesos se obtienen unos productos reflejados en el alumno y en la institución. Estas tres fases se efectúan dentro de un contexto que va a ser específico a cada institución y que será la que mediatice y envuelva no solo a las concepciones que la institución tenga sobre la enseñanza sino al propio proceso de producción (contexto).

En cada una de estas fases (contexto, input, proceso y producto) se dan niveles de administración diversos, con unidades de gestión y niveles de responsabilidad propios que se pueden estar anidados unos en otros. Dado que cada uno de ellos tiene responsabilidades propias, cualquier modelo de evaluación debe evaluarlas desde las funciones que se le hayan asignado y desde su propia responsabilidad. De Miguel diferencia tres niveles de competencias: unas que emanan de los órganos de gobierno de la institución, otras que emanan de unidades más pequeñas como pueden ser los centros, departamentos, etc. y, por último, las que emanan del profesor individualmente. En un trabajo posterior, De Miguel (1995) llama la atención sobre el modelo de producción contexto/recursos/proceso/producto señalando que este modelo puede aplicarse a los distintos niveles del sistema educativo. El modelo, siendo el mismo, cambia en los factores o variables que incluye en cada caso. Sin embargo, la calidad obtenida en cada nivel va a depender del nivel previo, a la vez que influye en el nivel siguiente. Ello significa que «la política educativa a nivel estatal constituye el referente que enmarca las actividades que desarrollan las instituciones, como a su vez éstas determinan la calidad de la enseñanza en las aulas» (p. 37).

Para Biggs (1996) la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar clave en la determinación de los resultados del aprendizaje. Esto significa que la evaluación no es un hecho aislado en una institución, ya que ésta es un sistema holístico que por su estructura organizativa incluye niveles y funciones que determinan los procedimientos de enseñanza y evaluación y que, a su vez, incide en la percepción que los alumnos tienen sobre qué y cómo aprender. Esta es, a juicio de Biggs, la razón más importante de por qué cada institución superior debería tener su propia política y guía sobre la evaluación, suministrando una serie de principios coherentes y conocimientos procedimentales acerca de la evaluación. Dicha política permitiría asegurar la coherencia entre los propósitos y objetivos de la institución, y por extensión de las titulaciones que imparte, y la evaluación de los logros alcanzados tras los procesos de enseñanza-aprendizaje. Biggs ilustra esta idea conforme vemos en la figura 1 en la que observamos que el sistema de evaluación (qué es probable) implica un compromiso entre los objetivos (qué queremos), cómo lograr tales objetivos (qué es posible) y lo que la administración y nuestros colegas nos permiten (qué es permitido). Los objetivos van encaminados a la toma de decisiones en primer lugar. La tecnología nos permitirá juzgar si tales objetivos se han alcanzado. A continuación nos encontramos con los requisitos formales e informales del sistema social. Todos estos componentes pueden afectar a los anteriores, es decir, podríamos cambiar nuestros objetivos a la vista de lo posible o lo permisible. El sistema social podría impedir algunas cosas que son técnicamente posibles; podría incluso ser la medida de lo deseable y de los cambios posibles que son permitidos.

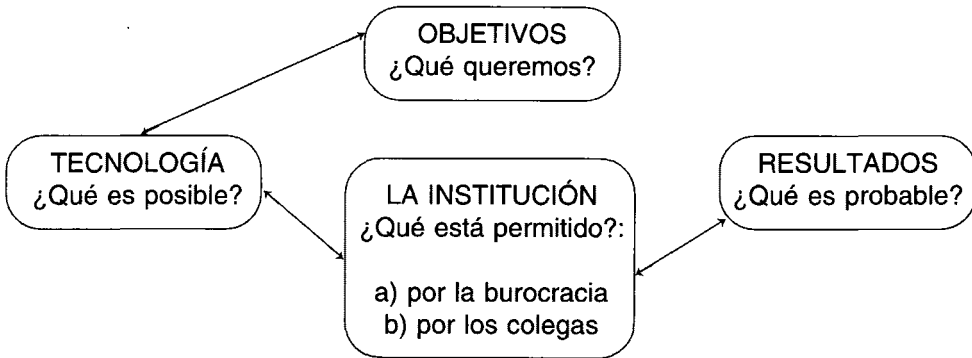


Figura 1

3. UN MODELO DE APRENDIZAJE DE CALIDAD

Desde la IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior celebrada en Lancaster en 1978 el estudio del aprendizaje de los alumnos universitarios ha experimentado un cambio de estrategia pasando de un análisis exclusivamente cuantitativo a otro más cualitativo donde los aspectos contextuales han adquirido un gran protagonismo para comprender cómo los alumnos abordan su aprendizaje y estudio. Housell, Marton Säljö, Entwistle, Biggs, Meyer, Muller, etc. han sido algunos de los autores que más han contribuido a enriquecer esta nueva perspectiva en el estudio del aprendizaje universitario y a establecer qué variables son las más relevantes para la calidad de dicho aprendizaje. Entre ellas cabe destacar, sin lugar a dudas, los sistemas de evaluación adoptados por los profesores. El efecto retroactivo de la evaluación determina lo que el alumno aprende y cómo lo aprende más que el propio currículum y los métodos de enseñanza utilizados por los profesores. Si la evaluación tiene unos efectos tan importantes sobre el aprendizaje de los alumnos estamos de acuerdo con autores como Elton y Laurillard (1979), Biggs (1996) en preguntarnos por qué no mejorar el aprendizaje de los alumnos cambiando simplemente los sistemas de evaluación. La respuesta a esta pregunta es un tanto compleja y no tiene solución única y aislada. Crooks (1988) en la revisión que hace del impacto de la evaluación en los estudiantes apunta algunas respuestas que comentaremos más abajo.

Perspectivas de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios

Antes de entrar a describir brevemente las dos concepciones que orientan la forma de abordar el aprendizaje de los estudiantes vamos a hacer un breve comentario sobre la terminología al uso. Esta nomenclatura ha ido cambiando tanto en una como en otra perspectiva conforme las investigaciones se han ido sucediendo.

Marton y Svensson fueron los que inician en 1979 una actividad investigadora que les llevaría a establecer una distinción entre un enfoque **cuantitativo** o experimentalis-

ta (el único hasta entonces en vigor) y un enfoque **cuantitativo** u observacional que se situaba más en la línea interpretativa. Basándose en la técnica de la entrevista hecha a los estudiantes, realizaron por primera vez una descripción de los diferentes enfoques usados por los estudiantes para abordar su aprendizaje y estudio desde supuestos netamente cualitativos.

Van Rossun y Schenk (1984) han hablado de dos perspectivas: una de **primer orden** y otra de **segundo orden** (esta segunda etiqueta tomada de Marton, 1981). La perspectiva de primer orden pondría el énfasis en la *descripción* de aspectos de la realidad que influye en el aprendizaje, tales como el comportamiento de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, la evaluación etc. La perspectiva de segundo orden incidiría más en tratar de comprender el modo en que el alumno *percibe* dicha realidad. Realidad que no es descrita por el investigador tal y como él la percibe, sino desde la óptica del propio estudiante. Marton (1981) ha denominado a este tipo de método 'fenomenografía'.

Ramsden (1985), por su lado, distingue entre aquellas investigaciones que tienen un carácter **nomotético** y las que tienen un carácter **idiográfico**. La perspectiva nomotética trataría de derivar leyes sobre el aprendizaje para descubrir las características que determinan el progreso de los alumnos. La investigación idiográfica, por el contrario, se centraría en la experiencia única de los estudiantes y en la variedad de cualidades que aquellos despliegan.

El rasgo que parece caracterizar a muchas de las investigaciones dentro de esta perspectiva es que la calidad del aprendizaje de los estudiantes depende del **enfoque** adoptado para aprender. Este enfoque a su vez va a depender de las experiencias previas y del modo como interprete el alumno los requisitos del **contexto del aprendizaje**, un contexto en el que ciertos aspectos del mismo pueden ser seleccionados por el estudiante (materias optativas), pero no así otros (tipo de enseñanza, formas de evaluación etc.). La percepción o idea que los estudiantes se formen de lo que el contexto les exige y les ofrece es lo que en última instancia determinará su *modo* de abordar las tareas de aprendizaje en un sentido determinado y su *enfoque* de las mismas.

Esta secuencia la esquematiza Ramsden del modo siguiente (figura 2).

Entwistle (1992) ha hecho también una doble distinción. La primera perspectiva **cuantitativa**, deriva de la psicología cognitiva, y estaría en línea con los planteamientos cuantitativos y experimentalistas. La segunda más **cuantitativa**, está basada en la entrevista y la observación de los contextos naturales. El objetivo estriba en identificar conceptos y categorías que derivan de las actividades del estudio diario que los estudiantes dicen utilizar. Cole (1990) hace también una diferenciación en las concepciones en el rendimiento o logros en el aprendizaje: la caracterizada por el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de hechos y la caracterizada por el desarrollo de habilidades superiores y el aprendizaje de conocimiento avanzados. Esta dos concepciones tienen su impacto en las investigaciones que se realizan, en el modo en que los profesores llevan a cabo su enseñanza y en el diseño de los metas y objetivos institucionales. La autora propone que ninguna de esta dos concepciones es suficiente para orientar el pensamiento en el ámbito educativo. A cambio sugiere que habría que buscar un marco más amplio que permitiese comprender las dos concepciones por

separado y en relación la una con la otra; atender la implicaciones que para la instrucción y el currículum tiene la concepción que adoptemos sobre el aprendizaje o los logros; y, por último, establecer una relación más clara de nuestra concepción sobre el aprendizaje o los logros con las metas y propósitos a corto, medio y largo plazo. Este último requisito se relaciona con lo que queremos que nuestros alumnos aprendan hoy, mañana y lo que queremos que recuerden y sean capaces de hacer de aquí en adelante.

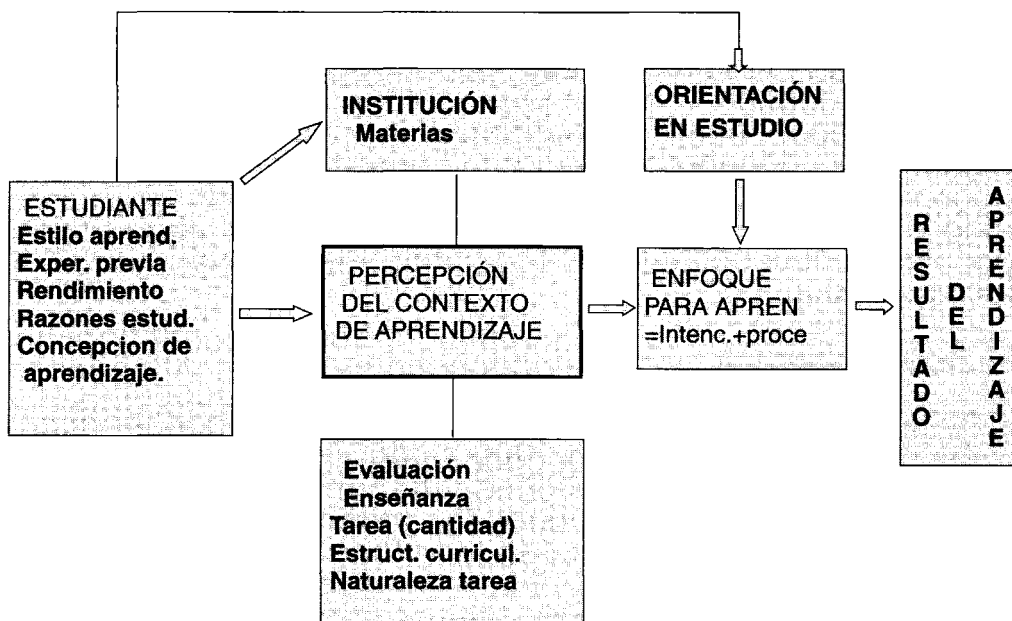


Figura 2.
Comprendiendo el aprendizaje del estudiante (Ramsden, 1985).

De la revisión hecha, observamos que todos los autores vienen a coincidir en dos paradigmas de investigación en el estudio del aprendizaje de los alumnos, coincidentes a su vez con las dos perspectivas de investigación existentes en el campo de la investigación educativa. Ambas perspectivas, lejos de convertirse en posturas enfrentadas, han propiciado hallazgos complementarios, pese a que sigan existiendo discrepancias respecto a los tipos de intervención que se debería seguir para mejorar los enfoques de aprendizaje (Entwistle, 1992).

a. La orientación cuantitativa

Veamos a continuación de un modo más detenido las aportaciones que las dos perspectivas han realizado, empezando por la orientación cuantitativa en la que cabe distinguir dos líneas fundamentales de acción: la **conductista** y la **cognitiva**.

a.1. *Perspectiva conductista*

Esta perspectiva concibe el aprendizaje de los alumnos como la acumulación de contenidos aprendidos; un buen estudiante es aquel que más sabe. Desde sus orígenes, la enseñanza y la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos estuvieron influidas por el neo-conductismo siendo tema casi exclusivo de la psicología experimental. Esta perspectiva del aprendizaje ha dado lugar a un corpus teórico de innegable valor al abordar temas tales como la generalización, la discriminación, la retención, la transferencia, los conceptos de aprendizaje, etc., siendo el hilo conductor de análisis las relaciones entre estímulo y respuesta.

La tradición conductista incorporó términos tales como '**hábitos de estudio**' prestando más interés a la adquisición y entrenamiento de habilidades fácilmente identificables así como a los medios y las técnicas para su desarrollo y entrenamiento. Esta perspectiva, conocida dentro de la temática que nos concierne también como '**entrenamiento en habilidades para el estudio**' o '**aprendizaje de técnicas de estudio**' persigue, pues, el desarrollo de habilidades en relativo aislamiento del contexto y de los objetivos del aprendizaje.

a.2. *Perspectiva cognitivista*

En las últimas décadas se ha desarrollado una teoría del aprendizaje basada en el análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, lo que ha permitido plantear nuevas hipótesis acerca de los procesos cognitivos y estructuras intervinientes tanto en la solución de problemas como en la comprensión del lenguaje. La llegada de la psicología cognitiva ha supuesto un cambio paradigmático en la investigación del aprendizaje desbancando de este modo la hegemonía que tuviera el neo-conductismo.

El cognitivismo asigna mayor protagonismo al sujeto en el aprendizaje. Considera al sujeto un participante activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el efecto de la enseñanza va a depender —al menos parcialmente— de lo que el estudiante conoce (sus conocimientos previos) y lo que hace durante dicho aprendizaje (Meyer, 1983, 1984; Dansereau, 1985; Winstein, 1978; Wittrock, 1978), etc. El objetivo va ser identificar todas aquellas estrategias que se pueden enseñar a un alumno para que las utilice durante su aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje se han definido como comportamientos y pensamientos del alumno durante el aprendizaje, y tienen por finalidad influir en el proceso de codificación del alumno.

Esta nueva visión del aprendizaje, ha llevado a un cambio de visión en las formas de enseñar. El profesor no sólo ha de preocuparse por el producto del aprendizaje, (es decir, **qué** debería saber el alumno como resultado del aprendizaje), sino que ha de tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje, debiendo enseñar a los alumnos técnicas y estrategias que les faciliten dicho aprendizaje. Es decir, ha de enseñar **cómo aprender**.

Las *estrategias de aprendizaje* es lo que distancia a la teoría cognitiva de la teoría conductista, pues la primera busca comprender cómo la información que entra en el

sujeto es procesada y estructurada en la memoria, convirtiendo de este modo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que éste puede alterar. De este modo, el aprendizaje ya no es el resultado directo de la instrucción, sino que va a depender tanto de la presentación que haga el profesor de la materia como del modo de procesar el alumno dicha información (Hernández Pina, 1993).

La evaluación del aprendizaje dentro de esta orientación supone la aplicación de pruebas a los alumnos que expresen la cantidad y corrección de sus respuestas de acuerdo con el instrumento aplicado. La nota obtenida es la suma de todas las competencias mostradas en el examen. Para Biggs (1996) esta tecnología puede ser apropiada en aquellos casos en los que el aprendizaje implica una agregación de cuestiones aprendidas con cierta exactitud (como por ejemplo, fórmulas, vocabulario, etc.), pero puede ser un error hacer una generalización implícita de que todo el aprendizaje se adquiere en porciones unitarias y pueden ser evaluadas del mismo modo.

b. La orientación cualitativa

La orientación cualitativa ve el aprendizaje no sólo como la acumulación de conocimiento, sino como la interpretación de tales conocimientos y la incorporación del nuevo material a los conocimientos previos. La perspectiva cualitativa intenta describir los procesos de estudio de forma holística, aunque también se han hecho esfuerzos por identificar conceptos y categorías con el fin de poder transmitir mejor los resultados de la investigación. El corpus conceptual que se ha desarrollado, se ha obtenido fundamentalmente a través de la experiencia directa con los propios estudiantes, vía entrevista. Dichos conceptos forman una jerarquía que va desde un nivel amplio e inclusivo a aquel que describe las reacciones a tareas específicas. Considerados globalmente, muestran una coherencia que es útil a la hora de diseñar programas de intervención para la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

En esta orientación cualitativa podemos diferenciar dos líneas de investigación claramente definidas: la que se interesa por el estudio de los **estilos** de aprendizaje, y la que se centra en los **enfoques** de aprendizaje. El análisis de estos términos ha sido abordada en otro lugar al que remitimos al lector (Hernández Pina, 1993).

La evaluación dentro de esta orientación cualitativa tiene un carácter longitudinal. Los resultados del aprendizaje se convierten en construcciones que el estudiante ha ido realizando en cada etapa de su aprendizaje. La evaluación puede tener un doble carácter, como un proceso de desarrollo, es decir, el objetivo del aprendizaje es descubrir en qué fase se encuentra el sujeto y de esta manera orientarlo; o en un proceso ecológico, es decir, en qué medida el alumno aplica sus conocimientos a la solución de los problemas reales (Biggs, 1996). La evaluación centrada en el desarrollo es más apropiada para evaluar el aprendizaje de los conocimientos declarativos y la evaluación ecológica para evaluar los conocimientos procedimentales. La primera se centra en la comprensión de mundo y la segunda en cómo operar sobre él. El valor de la evaluación ecológica es que obliga a evaluar la preparación profesional y no sólo los conocimientos teóricos alcanzados en la institución.

b.1. Los enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje constituyen la perspectiva más reciente de la orientación cualitativa. En líneas generales se sitúa dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto. Dentro de esta perspectiva encontramos los trabajos de Marton, Säljö, Svensson, Entwistle, Ramsden, Watkins, Biggs, etc.

Para Marton y Svensson (1979) el aprendizaje depende de tres dimensiones: **a)** la conciencia que el estudiante tiene del aprendizaje, **b)** el contenido de las materias, y **c)** las demandas del contexto de aprendizaje. La **conciencia del acto del aprendizaje** es un aspecto básico en el estudio de los enfoques de aprendizaje. El **contenido** obliga al estudiante a adoptar estrategias distintas. A nivel universitario el contexto engloba variables tales como el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas, los tipos de materiales de aprendizaje, etc. Marton y Saljo (1976b) fueron los iniciadores del estudio de la influencia que estos factores contextuales tienen en el aprendizaje. Con sus investigaciones demostraron que las preguntas que se introducían en distintas tareas de aprendizaje ejercían un influjo considerable en cómo el alumno priorizaba la información.

Entwistle (1992) ha observado igualmente que en la universidad existe la tendencia a esperar que los estudiantes tengan metas académicas. Sin embargo, cuando los alumnos ha sido entrevistados, se ha observado que hay una gran diversidad en cuanto a los objetivos a alcanzar. El conocimiento de tal diversidad sirve para entender la forma en que los estudiantes se enfrentan al estudio. En un estudio, Taylor (citado por Gibbs y col., 1984), utilizando la técnica de la entrevista encontró cuatro orientaciones de carácter educativo, entendiendo por 'orientación' los motivos y propósitos que describen las actitudes de los estudiantes hacia los estudios que están realizando: *académica, vocacional, personal y social*.

b.2. Los enfoques 'profundo' y 'superficial' de aprendizaje. Un primer análisis

El estudio del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva de segundo orden o fenomenológica ha recibido especial atención por parte del Grupo de Gotenburgo —Marton, Säljö, Svensson, etc. Estos autores han realizado un análisis cualitativo— naturalista en el que se pedía a los estudiantes que tras leer un texto, respondieran a una serie de preguntas. En las entrevistas Marton y Säljö encontraron que los estudiantes diferían notablemente en el nivel de comprensión de lo leído como consecuencia de lo que ellos empezaron a denominar 'enfoques de aprendizaje'. Observaron que los alumnos adoptaban un enfoque **profundo** o **superficial** en la lectura que realizaban de tales artículos. Estos términos que usaron estos autores para describir ambas formas de abordar las lecturas se generalizaron, sirviendo para describir el modo de abordar los alumnos no sólo la lectura, sino otras muchas tareas académicas: las clases, los trabajos que escriben, la solución de problemas, etc.

Las características que definen a los enfoques tienen su base en las intenciones mostradas por los estudiantes. De este modo, el **enfoque profundo** depende de la

intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. Este enfoque parece tener sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. Los que lo adoptan parecen interaccionar críticamente con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión.

El **enfoque superficial**, en cambio, parece derivar de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Implica una intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. No es que este enfoque no pueda ser activo, como el anterior, pero busca más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos.

Casi en paralelo a los trabajos de Marton y sus colegas, a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta comienzan a aparecer otros trabajos sobre modelos de aprendizaje dirigidos por N. Entwistle y Ramsden, Biggs, etc. El objetivo principal de su línea de investigación era establecer cómo aprenden los estudiantes a partir de la información que ellos mismos suministran. Estos autores han llegado a conclusiones muy similares a las alcanzadas por Marton y su grupo y han desarrollado modelos de aprendizaje en los que incluyen las variables que según su teoría y los resultados de sus investigaciones determinan la calidad del aprendizaje. Por motivos de espacio solo incluimos el modelo de Biggs (1993) que pasamos a comentar brevemente.

En 1989 tras diversas investigaciones elabora Biggs un modelo de aprendizaje denominado 'Modelo 3P', por contemplar en él el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y los resultados del aprendizaje formando un sistema en estado de equilibrio. En los trabajos de 1989 y 1990 ha dedicado Biggs una atención especial al papel que desempeñan los modelos de enseñanza en la configuración de los enfoques. Al igual que existe tres concepciones sobre el aprendizaje, al que tanto los alumnos como los profesores pueden sentirse atraídos, también existen básicamente tres concepciones de enseñanza: la *cuantitativa*, la *estratégica* y la *cualitativa*.

Estas tres concepciones de la enseñanza presentan una estructura jerárquica, siendo las dos primeras las más socorridas a nivel universitario. Según un estudio llevado a cabo por Radloff y Sampson (1988) citado por Biggs (1989), la lección magistral sería la metodología de enseñanza más utilizada por los profesores universitarios.

A cada una de estas tres concepciones de la enseñanza subyace una teoría distinta sobre cómo se desarrolla la competencia en los alumnos. Así el modelo cuantitativo asume que el conocimiento existe en torno a uno a la espera de ser descubierto por alguien inteligente o que se encuentra en el momento oportuno en el sitio adecuado. Una vez descubierto, puede enseñarse en cantidades medibles por procesos de transmisión. Es así como la exposición se convierte en el modo más apropiado de enseñanza y de acumular conocimiento sobre los hechos. Dicho conocimiento, sin embargo, no altera en sí mismo la comprensión e interpretación que el sujeto tiene de los hechos.

En un trabajo publicado por Biggs titulado 'What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification' (1993) incluye el modelo de aprendizaje '3P' (Figura 3) que se caracteriza por englobar tres

factores: presagio-proceso-producto, si bien con una relación recíproca entre todos sus componentes, convirtiendo de este modo el modelo en un sistema interactivo y complejo. Este modelo causal necesita de un análisis profundo desde los planteamientos de los modelos estructurales causales con el fin de poder determinar de una forma clara e integral cuál es realmente la estructura de la relaciones de los elementos que progresivamente se han ido integrando en él.

Los factores de *presagio* incluyen variables relacionadas con el alumno como son los conocimientos previos, las habilidades, el modo de aprendizaje preferido, los valores y las expectativas. La variables relacionadas con el contexto de la enseñanza incluyen toda una serie de superestructuras relacionadas con la institución y el profesor: la estructura del curso, el contenido curricular, los métodos de enseñanza, el clima de la clase y la evaluación. Estos dos bloques de variables se relacionan directamente con la naturaleza del resultado del aprendizaje y a través de las variables de proceso.

La novedad en esta relación es su simetría frente a la asimetría de modelos previos. De igual forma, los dos bloques de variables de presagio que en los modelos anteriores formaban dos grupos no relacionados entre sí, ahora aparecen simétricamente relacionados. La percepción que los profesores tienen sobre los motivos o habilidades de sus alumnos no figuraba en los modelos previos, cuando dicha percepción influye en las decisiones que tome el profesor sobre el tipo de enseñanza que imparte. Paralelamente, las percepciones que los estudiantes tienen acerca del contexto de la enseñanza, que tampoco recogían otros modelos, se incluyen ahora por entender que estas afectan directamente a sus motivos, predisposiciones y toma de decisión.

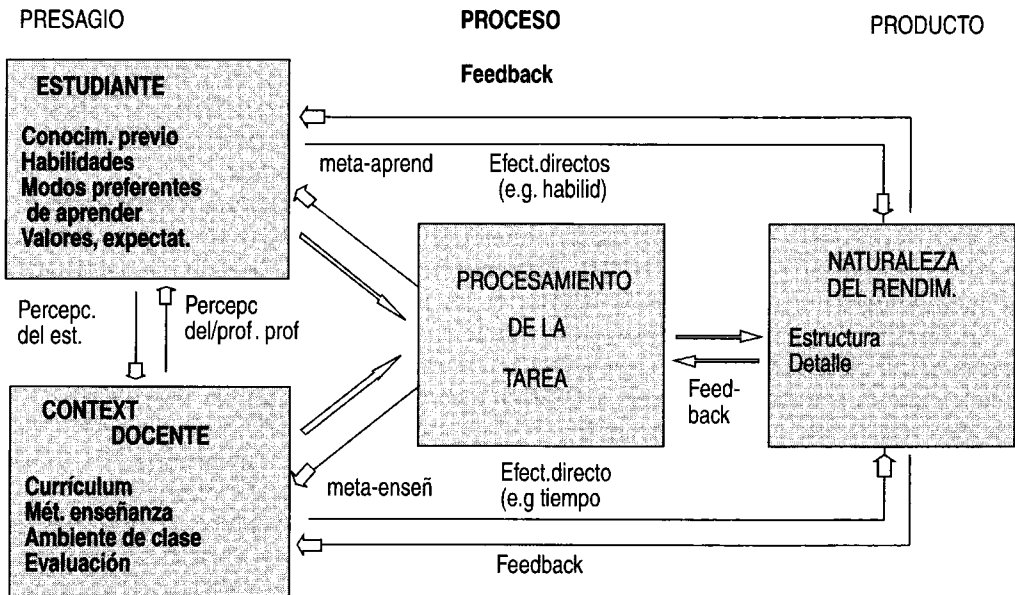


Figura 3.
Modelo '3P' (1993).

Esta percepción del sujeto que Biggs (1985, 1993) denomina meta-aprendizaje se centra en los procesos (en cómo realizar la tarea) en paralelo con el acto cognitivo de ocuparse o procesar el contenido del aprendizaje. De este modo el proceso tiene ahora dos sentidos totalmente distintos: el sentido meta-cognitivo (decidir cómo manejar la tarea en un determinado contexto) como una estrategia general, y el significado táctico que se refiere al tipo de procesos cognitivos (de nivel alto o bajo) que se usan. La idea de unir todos los componentes del modelo recíprocamente sirve para que todo el modelo se comporte como un sistema integral, de tal forma que el cambio en uno de sus elementos afectará a los otros, tal como sucede con los sistemas abiertos como por ejemplo la enseñanza universitaria. En caso contrario, el elemento revertirá a su status quo tal como sucede en los sistemas cerrados.

El modelo 3P (1993) se hace eco de distintos sistemas anidados que son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes. Biggs menciona los cuatro siguientes:

- a) El *sistema del estudiante*, que comprende una relación equilibrada entre factores cognitivos y afectivos y un espacio fenomenológico percibido.
- b) El *sistema de la clase*, que abarca a los estudiantes, a los profesores y al marco docente.
- c) El *sistema institucional*, que contiene a su vez subsistemas como son los Departamentos y las Facultades, cada uno con su propio potencial para realizar o impedir una práctica informada.
- d) El *sistema comunitario*, que puede poner limitaciones en los distintos tramos del desarrollo educativo.

Cada uno de estos sistemas intenta un estado de equilibrio no sólo entre sus propios componentes, sino también con un modelo más general, lo cual es fundamental para saber si una determinada intervención es probable que produzca un cambio bien sea a nivel de estudiante, a nivel del docente o incluso a nivel de la propia institución.

La idea de una situación o estado estable es también de una gran ayuda para comprender cómo se han de usar los cuestionarios sobre los procesos de aprendizaje/ estudio para medir la calidad del aprendizaje que tiene lugar en el aula tanto a nivel individual como de grupo (Biggs, 1987a, 1987b). La predisposición que el sujeto tenga hacia un determinado enfoque de aprendizaje será el modo de que el estudiante logre el equilibrio en el sistema educativo tal como lo percibe. Es decir, dadas unas metas que el estudiante ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que, tras un período de exposición a un marco de enseñanza/aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque (superficial, profundo, etc.) que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible.

b.3. Aspectos que determinan los enfoques de aprendizaje

La comprensión de las razones de por qué un alumno estudia de un modo determi-

nado nos remite a considerar a los enfoques de aprendizaje en relación con el **contexto** académico o con el ambiente que rodea a las experiencias de aprendizaje. El modo de abordar el aprendizaje, como señalábamos, depende de la percepción que el sujeto tenga de lo que se le exige o de lo que considere decisivo en términos de la evaluación (Becker y col. 1968). Si muchos de los trabajos realizados durante la década de los ochenta se centraron en describir las diferencias cualitativas sobre la forma en que los alumnos abordan su trabajo académico, ahora el interés se ha desplazado hacia el estudio de los aspectos contextuales que influyen en dichos procesos de aprendizaje, tales como los métodos de enseñanza, el currículum, los procedimientos de evaluación, etc. Entwistle y Ramsden (1983), Marton y col. (1984), Thomas y Bain (1984), Crooks (1988), Entwistle y Tait (1990), Fransman (1991), Banta (1997), Biggs (1996), De Miguel (1996), Kniveton (1996), Hager y Butler (1996), Nuutinen (1997) etc.

Algunos investigadores han explorado la influencia que tiene la percepción que el alumno posee del contexto académico sobre los enfoques de aprendizaje y de determinadas materias (De la Orden, 1986). Una de las variables que más parece influir en la configuración de un enfoque dado son los procedimientos de evaluación: cómo los alumnos perciben dicha evaluación. De la Orden, en la revisión que hace de la «Investigación sobre la evaluación educativa» llama la atención sobre esta influencia al formular lo que en sus propias palabras podría ser la tesis general: «Sea cual fuere la modalidad, sistema o tipo de evaluación vigente en un contexto educacional, *su influencia sobre el proceso y el producto* (subrayado nuestro) de la educación es decisiva y afecta directamente o indirectamente a la calidad» (1983). Así, si por ejemplo las preguntas son tipo ensayo, la solución de problemas, los trabajos de investigación, etc., promoverán un aprendizaje profundo, mientras que el uso de pruebas objetivas inducirá a un enfoque superficial.

Entwistle y Ramsden (1983) diseñaron un cuestionario para medir otro aspecto puntual relacionado con los enfoques como es la percepción que los alumnos tienen del curso que están realizando. Para ello diseñaron varias escalas que incluían objetivos claros y tradicionales, métodos de enseñanza formales, cantidad de trabajo, relevancia vocacional, buena enseñanza, libertad en el aprendizaje, apertura de los estudiantes y clima en el aula. Encontraron que los alumnos con enfoque profundo valoraban más positivamente la buena enseñanza y la libertad en el aprendizaje, mientras que la cantidad de trabajo fue el factor que más se asoció con los alumnos que tenían un enfoque superficial.

Esta percepción por parte de los estudiantes se basó en un consenso entre ellos, pero existen muchos aspectos académicos en los que no se da dicho consenso (por ejemplo, en los sistemas de evaluación). Y existen otros aspectos del ambiente donde se registra claramente una diferencia cualitativa de unos estudiantes a otros. El modo, por ejemplo, de percibir la enseñanza dependerá de la orientación educativa que tenga el alumno (lo que espera del curso). Meyer (1988) ha sugerido que la ausencia de correlación entre la percepción del curso y el enfoque de aprendizaje a nivel individual podría deberse no sólo al tipo de pregunta formulada, sino a las mismas técnicas de análisis correlacional utilizadas. De hecho Meyer y Parsons (1989), Meyer y Muller (1990a y b), Meyer, Parson y Dunne (1990), Entwistle, Meyer y Tait (1991) han demos-

trado que usando los procedimientos del escalamiento multidimensional que denominan 'analysis unfolding' es posible representar en un espacio bi- o tridimensional de forma simultánea el enfoque de aprendizaje y la percepción asociada con el ambiente de aprendizaje.

Entwistle y Tait (1990) describieron la relación que existe entre las preferencias que los estudiantes manifiestan por los tipos de enseñanza, la orientación en el estudio y la preferencia por diferentes ambientes de aprendizaje. Ello explica que una determinada orientación en el estudio vaya acompañada de un enfoque para aprender y una forma concreta de realizar las tareas académicas. Así por ejemplo, los estudiantes que adoptan una orientación hacia el significado usan un enfoque profundo apoyándolo en una motivación intrínseca, manifestando preferencias por un tipo de enseñanza, exámenes, tutoría, tipo de cursos, etc., que en otras investigaciones han demostrado que facilitan el aprendizaje (Entwistle, 1990, Entwistle y Ramsden, 1983). Estas interpretaciones se han considerado coherentes para poder ser interpretadas en términos del modelo de enseñanza-aprendizaje elaborado por Entwistle (1987).

Meyer y colaboradores han introducido una nueva perspectiva en el análisis de este tipo de relaciones sin los supuestos de linealidad implícitos en la técnica de la correlación. El 'unfolding' es una técnica de escalamiento de actitudes en la que las escalas y los individuos se mapifican en un espacio que permite ver qué grupo de dimensiones le atraen más a los sujetos y qué individuos difieren de una forma considerable de la mayoría de su grupo. Cuando la posición de estos estudiantes se representa gráficamente en el espacio creado por el análisis 'unfolding', se observa que está fuera del 'cluster' de la mayoría de los estudiantes, que es normalmente donde se encuentra el área de las escalas. El alejamiento de estos sujetos del resto del grupo y de ellos entre sí se denominan outlier, cuyas características individuales no pueden captarse o representarse en el análisis. Pues bien, al explorar las características de estos estudiantes, Meyer encontró que la mayoría eran sujetos académicamente débiles y el espacio que ocupaban representaba una total desintegración de los modelos esperados en la relación entre enfoques de aprendizaje y la percepción del contexto del aprendizaje. Este nuevo planteamiento ha hecho que Entwistle reanalice algunos datos de sus investigaciones sobre la relación entre orientación en el estudio, la evaluación de la enseñanza y las preferencias por los tipos de enseñanza, los exámenes, la tutoría y el curso.

El resultado más sorprendente al analizar los sujetos propensos al fracaso es que la relación entre el enfoque y las percepciones se hace más interpretable. Esta desintegración de las estrategias de aprendizaje respecto a la percepción del ambiente del aprendizaje parecen ser los hallazgos más novedosos. Es decir, en los alumnos que fracasan se da una incoherencia importante entre su orientación en el estudio y la percepción que tienen de su ambiente de aprendizaje. Biggs (1985) había observado ya la ausencia de una estructura clara de los ítems del SPQ en alumnos con bajos rendimientos.

4. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Ya hemos visto en las investigaciones presentadas y en el modelo propuesto por

Biggs que existen una serie de variables que repercuten en la calidad del aprendizaje. Una de tales variables, que aparecen de forma reiterada, es la evaluación. De tal forma es tan importante la evaluación, a juicio de algunos autores, que se ha llegado a generalizar la idea de que los métodos de evaluación son determinantes básicos del tipo de aprendizaje alcanzado por los alumnos. Para Biggs (1996) los procedimientos de evaluación son un determinante del aprendizaje de los alumnos en mayor grado que lo son el currículum y los métodos de enseñanza. Si la evaluación tiene unos efectos tan importantes ¿por qué no mejoramos el aprendizaje de los alumnos simplemente cambiando los sistemas de evaluación? Elton y Laurillard (1979) señalan que el modo más rápido de cambiar la forma en que los alumnos aprenden es cambiando los sistemas de evaluación. Más aún, lo que evaluemos y cómo lo evaluemos demostrará lo que es importante para nosotros como profesores en la formación que esperamos lograr en nuestros alumnos y por consiguiente en los contenidos y procedimientos de evaluación.

Como hemos visto en páginas anteriores, la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto por los partidarios de la perspectiva cualitativa. Este nuevo papel asignado a la evaluación ha producido un corpus de investigación nada despreciable. Autores como Goslin (1967), Kellaghan, Madaus y Airasian (1982), Crooks (1988), etc. han prestado gran atención a este tema.

Crooks (1988) ha llevado a cabo una extensa revisión de las investigaciones sobre el impacto que la evaluación tiene sobre los estudiantes. Sus conclusiones finales apuntan a que la evaluación tiene un impacto directo e indirecto que puede ser positivo o negativo, lo que hace que la evaluación deba planificarse atentamente y cuidar su implementación.

En la revisión de Crooks aparecen cuatro apartados de los cuales dos merecen especial atención. En un primer apartado, el autor revisa la naturaleza, el papel y el impacto que la evaluación tiene en el aula. Según Crooks una gran proporción de tiempo la dedica el alumno a actividades que luego van a ser evaluadas. La gran mayoría de las actividades de evaluación tienen lugar dentro del aula. Los profesores opinan que las actividades de evaluación son aspectos importantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y así lo consideran en su trabajo pero son conscientes de lo inadecuado de su esfuerzo. Una proporción importante de profesores están poco o nada formados en técnicas de evaluación, y aquellos que reconocen poseer dicha formación la encuentran irrelevante para sus actividades evaluativas.

A la pregunta de ¿qué evaluar? muchos profesores están de acuerdo en que hay que evaluar los tres dominios apuntados en la taxonomía de Bloom. La importancia que los profesores asignan a la evaluación de unos dominios sobre otros va a influir en los enfoques de aprendizaje que los alumnos adopten. Por consiguiente, el enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno será un predictor importante del resultado de la calidad de dicho aprendizaje. Biggs (1993) ha establecido una relación congruente entre enfoque de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento) y la calidad del aprendizaje resultante (hecho vs estructura). Se establece por tanto una relación interactiva entre evaluación, enfoque de aprendizaje y resultados del aprendizaje:

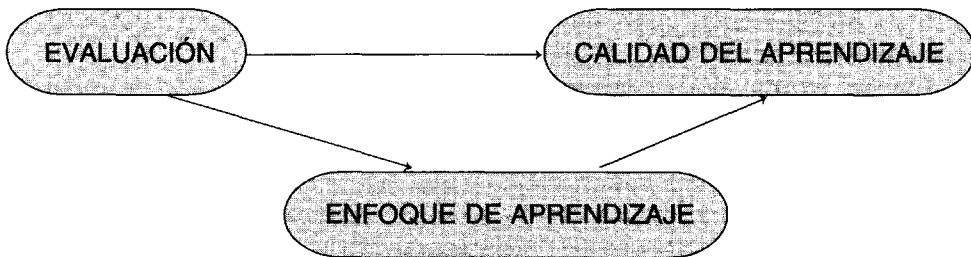


Figura 4

Aún reconociendo los profesores la importancia de incluir en su evaluación los tres dominios de Bloom (aprendizajes cognitivo, afectivos y psicomotores) Fleming y Chambers (1983) consideran que el 80% de las preguntas formuladas por los profesores pertenecen al nivel de los conocimientos. Haertel (1986) encontró también que los exámenes reflejan los objetivos instruccionales que los profesores se han planteado en sus programaciones con un sesgo hacia la repetición de los materiales presentados en clase o en los libros de texto. Crooks observa que las pruebas hechas por los profesores tienden a poner más énfasis en los niveles cognitivos inferiores y, a veces, incluso alejados de los objetivos de la programación.

En la revisión realizada por nosotros sobre un total de 50 programaciones hechas públicas procedentes de diversas titulaciones observamos que la evaluación propuesta por los profesores presenta la misma tendencia señalada por Crooks en su revisión. En la mayoría de los estudios realizados sobre el formato de la evaluación se señala que la única información dada al alumno es sobre si habrá una prueba objetiva o una prueba tipo ensayo. En la revisión que hemos efectuado nosotros obtuvimos el mismo resultado. La información que aparece en las programaciones sólo hace referencia —las que lo hacen— a si se hará una prueba ensayo (con especificación a veces del número de preguntas) o una prueba objetiva (también algunas especifican el número de preguntas). Muy pocos profesores optan por la evaluación oral; y cuando lo hacen queda expresado en términos muy genéricos.

La mayoría optan también por la evaluación sumativa; sólo en algunas programaciones se observa que habrá un seguimiento en lo que son las lecturas y trabajos o sesiones de seminario.

En algunas programaciones se hace una diferenciación, especialmente en las programaciones de las áreas de ciencias, entre la evaluación de la parte teórica y la parte práctica, asignando incluso un peso a cada una de estas partes en la evaluación final.

Prácticamente ninguna programación establece una relación entre los objetivos y la evaluación; de tal forma es así que muy pocos alumnos reciben una guía, al menos de forma escrita en las programaciones, sobre los niveles cognitivos que se van a evaluar en los exámenes. Algunas programaciones incluyen términos como conocimientos adquiridos, comprensión de la materia. El modelo de evaluación utilizado por los profesores afecta sin lugar a dudas al enfoque que los estudiantes adoptan no sólo a

corto sino a medio y largo plazo: en la preparación diaria, en la preparación de las evaluaciones, en la aplicación de lo aprendido, etc.

En síntesis, en este análisis general realizado observamos que sólo en contados casos se dice por escrito al alumno qué se va a evaluar, cómo se le va a evaluar y cuándo se le va a evaluar. Creemos que todos estos aspectos de la evaluación necesitan de un análisis sistemático más profundo y una mayor reflexión.

El segundo apartado lo dedica Crooks a las investigaciones que se han llevado a cabo para estudiar el impacto que las prácticas evaluativas tienen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Las investigaciones parecen apuntar que existe una relación entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en clase, especialmente los procedimientos evaluativos que utiliza. Marton y Säljö (1987a) fueron los primeros en establecer la categorización de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos universitarios y constatar que estos enfoques venían determinados por la forma en que los alumnos eran enseñados y evaluados. A conclusiones similares llegaron otros autores como Entwistle y Ramsden (1983), Laurillard (1984), Ramsden (1985), Elton y Laurillard (1979), etc. La elección del enfoque de aprendizaje parece depender entre otros factores del tipo de evaluación utilizado por el profesor. Elton y Laurillard (1979) llegan a la conclusión de que si queremos cambiar el modo en que los alumnos abordan su aprendizaje y estudio debemos cambiar los sistemas de evaluación. Biggs (1996) ha llegado a una conclusión similar cuando dice que el efecto negativo de la evaluación determina lo que el alumno aprende, mucho más que el currículum y los métodos de enseñanza adoptados por los profesores.

Los efectos de la influencia de la evaluación en el aprendizaje han sido también abordado por Becker et al (1968), Miller y Parlett (1974). Todos han observado que los estudiantes planifican su trabajo con el objetivo último de hacer bien los exámenes y otras tareas evaluativas. Martin y Ramsden (1987), Marton y Saljo (1976b), Ramsden (1984), Van Rossum y Schenk (1984) han observado además que los alumnos que utilizan un enfoque superficial de aprendizaje tienen más dificultades para adaptarse a los requisitos de las evaluaciones que aquellos que utilizan un enfoque profundo. Entwistle y Kozeki (1985) observaron también que la influencia que tiene lo que el profesor recalca en su clase y el modo de evaluarlo influye en el enfoque de aprendizaje de los alumnos.

Todas estas investigaciones han servido para demostrar el gran efecto que la evaluación ejerce en la forma en que el alumno aprende. Ericksen (1983) señala textualmente «un examen es una declaración que revela lo que para un profesor es lo más importante en su materia».

Balla y Boyle (1994) en su artículo «Assessment of Student Performance: a framework for improving practice» señalan que «la evaluación del estudiante y la evaluación del curso y la enseñanza son elementos críticos en el ambiente de la enseñanza-aprendizaje y son centrales en la misión que la institución universitaria tiene en la preparación futura de sus alumnos» (p. 17).

A la vista de las conclusiones que las numerosas investigaciones aportan, parece claro que es responsabilidad de los profesores y de la institución estimular el uso y

desarrollo de estrategias de aprendizaje que lleven a enfoques profundos y de alto rendimiento desde el comienzo de su vida universitaria. La forma en que los profesores diseñen y lleven a cabo la evaluación y la institución la facilite permitirá este tipo de perfiles y como consecuencia una mejor calidad en el aprendizaje.

La evaluación, sin lugar a dudas, ocupa un lugar determinante en la calidad de los resultados del aprendizaje, pero la práctica evaluativa es parte de un esquema más amplio que incluye y va más allá por extensión de la responsabilidad exclusiva de los profesores. Siguiendo a Biggs (1996) entendemos que la institución es un sistema interactivo holístico que para su propia organización dispone de muchos procedimientos, que tiene su propio funcionamiento pero que determina los modelos de enseñanza y de evaluación y que a su vez incide en la percepción que los alumnos tienen de lo que deben aprender y cómo deben aprenderlo. No es suficiente dejar a criterio del profesor que resuelva las demandas conflictivas a nivel burocrático y en lo que a la calidad del aprendizaje se refiere. Cada institución debería tener su propia política y una guía sobre la evaluación suministrando una serie coherente de principios y procedimientos acerca de la evaluación en consonancia con los propósitos y objetivos de la institución y los programas públicos que intentan lograr esos objetivos institucionales.

Uno de los fines de las instituciones universitarias es velar por una formación científica y profesional de sus alumnos y licenciados. Si la evaluación es el dispositivo generador de dicha calidad, creemos honestamente que el Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades debería incluir en su dimensión Enseñanza algunas de los resultados y conclusiones presentados más arriba.

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINS, J.M., BEATTIE, J. y DOCKRELL, W.B. (1993). *Assessment Issues in Higher Education*. Sheffield: Employment Department.
- BALLA, J. y BOYLE, P. (1994). Assessment of Student Performance: a framework for improving practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), pp. 17-18.
- BANTA, T.W. (1992). Student achievement and assessment of institutional effectiveness. En Clark, B.R. y Neave, G.R. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- BECKER, H.S.; GEER, B. y HUGHES, E.C. (1968). *Making the grade: The academic side of college life*. New York: Wiley.
- BIGGS, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- BIGGS, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), pp. 5-15.
- COLE, S.C. (1990). Conceptions of Educational Achievement. *Educational Researcher*, 19(3), pp. 2-6.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Informe final*. Madrid: MEC.

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995). *Programa de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: MEC.
- CROOKS, T.J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4), pp. 438-481.
- DANSEREAU, D.F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills, Vol. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. y RODRÍGUEZ, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia. En De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DE LA ORDEN, A. y COLB (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 21-26.
- ELTON y LAURILLARD (1979). Trends in student learning. *Studies in Higher education*, 4, pp. 87-102.
- ENTWISTLE, N. (1990). Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. En Entwistle, N. *Handbook of educational ideas and practice*.
- ENTWISTLE, N. (1992). Student learning and study strategies. En Clark, B. y Neave, G. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. y TAIT, H. (1990). Approaches to evaluation, evaluation of teaching, and preference for contrasting academic environments. *Higher education*, 19, 169-94.
- ENTWISTLE, N.; KOZEKI, B. y TAIT, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers I-Identifying the underlying dimensions. *Br. J. Education Psychol*, 59, 326-339.
- ENTWISTLE, N.; MEYER, J. y TAIT, H. (1991). Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perception of the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- FLEMING, M. y CHAMBERS, B. (1983). Teachers-made tests: Windows on the classroom. En W. E. Hathaway (ed.) *New direction for testing and measurement: vol. 19. Testing in the schools*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- FRANSMAN, H.J. (1991). Students' preferences for learning from an evaluation point of view. *South African Journal of Higher Education*, vol. 5 (2), pp. 73-81.
- GIBBS, G.; MORGAN, A. and TAYLOR, E. (1984). The world of the learner. In F. Marton et al. (Eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- GOSLIN, D.A. (1967). *Teachers and testing*. New York: Russell Sage Foundation.
- HAERTEL, E. (1986). *Choosing an using classroom test: Teachers' perspectives on assessment*. Comunicación presentada en el Congreso anual de AERA.
- HAGER, P. y BUTLER, J. (1996). Two Models of educational Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), pp. 367-77.

- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, pp. 117-150.
- KELLAGHAN, T.; MADAUS, G.F. y AIRASIAN, P.W. (1982). *The effects of standardized testing*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- KNIVETON, B.H. (1996). Student Perception of Assessment Methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), pp. 229-78.
- LAURILLARD, D. (1984). Learning from problem-solving. En Marton, F.; Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds.) (1984) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Oxford Polytechnic.
- MARTON, F. (1981). Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- MARTON, F. and SALJO, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology* 46, 115-127.
- MARTON, F. and SVENSSON, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education* 8, 471-486.
- MARTON, F. and WENESTAM, C.G. (1979). Qualitative differences in the understanding and retention of the main point in some texts based on the principle-example structure. In M.M. Gruneberg; P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.) *Practical Aspects of Memory*. Academic Press.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D.J. y ENTWISTLE, N.J. (Eds.) (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Oxford Polytechnic.
- MARTON, F. and SÄLJÖ, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MARTON, F. and SÄLJÖ, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology* 46, 115-127.
- MEYER, J. (1983). Academically at risk study behavior: a categorisation procedure and an empirical exploration based on programmes. *Studies in Higher Education*.
- MEYER, J. y MULLER, M. (1990d). An unfolding analysis of the association between perception of learning context and approaches to learning. *South African Journal of Higher Education*, 4, 46-57.
- MEYER, J. y PARSONS, P. (1989). Approaches to studying and course perception using the Lancaster Inventory-a comparative study. *Studies in Higher Education*, 14, 137-135.
- MEYER, J.; PARSONS, P. y DUNNE, T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning. *Higher Education*, 20, 67-89.
- MEYER, J. (1988). Academically at risk study behavior: a categorisation procedure and an empirical exploration based on programmes. *Studies in Higher Education*.
- MEYER, J. y MULLER, M. (1990a). Evaluation the quality of student learning. I. An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15, 131-153.
- MEYER, J. y MULLER, M. (1990b). Evaluation the quality of student learning. II. Study orchestration and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 16, 251-275.

- MEYER, J., PARSON, P. y DUNNE, T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning. *Higher Education*, 20, 67-89.
- MILLER, R.I. (1979). *The Assessment of College Performance*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- MILLER, C.M. y PARLETT, M. (1974). *Up to the mark. A study of the examination game*. London: Society for research into Higher Education.
- NUUTINEN, A. (1996). Learning experiences of University student. Draft copy.
- RAMSDEN, P. (1984). The context of learning. En Marton, F.; Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds.) (1984) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Oxford Polytechnic.
- RAMSDEN, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, Vol. 4, No 1, 52-69.
- RAMSDEN, P. (1985b). *Alternatives to Learning Skills*. Paper presented at the 6th Australasian Tertiary Study Skills Conference, Adelaide.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- ROSSUM VAN, E.J. y SCHENK, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcomes. *British J. of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- TAYLOR, E. (1984). Orientation to study: A longitudinal investigation of two degrees in one university. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Surrey.
- THOMAS, P.R., and BAIN, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. *Higher Education*, 11, 249-59.
- VROEIJENSTIJN, T.I. y ACHERMAN, H. (1991). Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora. En De Miguel, M. Mora, J.G. y Rodríguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- WEINSTEIN, C. E. (1978). Teaching cognitive elaboration learning strategies. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- WITTROCK, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-29.