

REVISIÓN DE LOS TESTS COMO MÉTODO EVALUADOR

Antonio M. Cubero Truyo

RESUMEN

En una Universidad masificada, el *test* (como prueba objetiva de opción múltiple) parece ser un método de evaluación obligado. En el proceso de reflexión sobre el *test*, es necesaria la participación de los estudiantes, a través de las encuestas. Sobre la base de tales encuestas, nos hemos planteado diversas cuestiones; entre ellas, si el *test* debe adaptarse por completo a las orientaciones recibidas en clase (de manera que la evaluación resulte previsible-coherente) o si debe reflejar valores "extraacadémicos" (el *test* no sólo como control de los conocimientos programados de la materia sino a la vez como prueba de inteligencia).

ABSTRACT

In a overcrowded University, the multiple-choice test seems to be an obliged evaluation method. The students participation (through the opinion polls) is necessary in the process of reflection about tests. Taking these polls as a basis, we have considered different questions; for example, must the test correspond absolutely to the guidances received in the classes? (so that the evaluation is foreseeable and coherent), or should the test reflect "extra academic" values? (in that way, the test would be not only a method of knowledge control but also an intelligence proof).

INTRODUCCIÓN

a) La necesaria revalorización de la función evaluadora

La evaluación suele ser, entre las funciones inherentes a la docencia, la más despreciada por el gremio de los profesores, entendiéndola como una carga "administrativa" ajena a lo científico, ajena a la verdadera sustancia educativa.

Es, sin embargo, evidente que la labor que afronta un profesor está inserta en un sistema formativo de *trascendencia social vinculante*; es decir, de la participación en el sistema ha de quedar una constancia explícita con repercusión en la sociedad¹. La evaluación es el instrumento que permite traducir de una forma manifiesta esa participación. El profesor no puede limitarse a enseñar sino que tiene que dar fe pública del aprendizaje, en la medida en que tal aprendizaje (su plasmación curricular) servirá de legitimación para desempeñar las tareas consiguientes o para abordar retos educativos superiores.

¹"La enseñanza universitaria, a semejanza de otros niveles del sistema educativo, genera unas necesidades evaluativas de tipo académico, pero su responsabilidad institucional en la formación de profesionales de alto nivel, añade una característica específica a la trascendencia del hecho evaluativo" (De Pablos Pons y otros, 1993: 50).

Conviene, a nuestro juicio, subrayar el significado social de la educación como proceso escalonado, en el que sus resultados van a poder ser alegados ante terceros y deducidos por terceros *sumaria y objetivamente*. La evaluación-calificación es un mensaje hacia la sociedad y el profesor ha de velar para que el significante y el significado del mensaje coincidan. De otra manera, la confianza depositada en él, en cuanto controlador, se vería defraudada. Cuando el docente dictamina que el estudiante ha adquirido el grado de conocimientos suficiente, le emitiendo el *placet* para acceder a un título que faculta para el ejercicio profesional², de manera que los efectos de esta decisión habilitadora no son, desde luego, unipersonales, sino que tienen mucho mayor alcance. Será la propia sociedad quien, en definitiva, sufrirá o se beneficiará del correcto ejercicio de la potestad evaluadora.

Por otra parte, para determinar la importancia que debemos darle a la evaluación, hay que ser conscientes de la importancia que le dan los alumnos. Y para los alumnos, sobra decirlo, el examen es lo más importante, casi lo único importante.

Ello no significa, entendiéndose bien, que haya que dejarse arrastrar por la dinámica de polarización de la enseñanza hacia el examen. Se ha denunciado, y estamos de acuerdo, como aberrante de un aprendizaje que se ejerce en función del examen. Este es un hecho negativo, contraproducente y hay que luchar por encauzarlo³. Pero de ahí a relativizar o frivolar algo tan trascendental para el estudiante implicado, va un abismo. Ponerse en el lugar del estudiante es un ejercicio recomendable para cualquiera que evalúe. El profesor no puede desconocer el hecho humano, consustancial, de la preocupación ante las pruebas y debe responder con la preocupación correspondiente. Yo creo que ésta es la obligación primaria del examinador ante un examen: su responsabilidad, un nivel de preocupación acorde con el sentido por los examinandos.

Las consideraciones anteriores conducen, a mi juicio, a la necesidad de elevar el concepto de evaluación, insertándolo dentro del "todo" docente. No es posible repeler o abdicar de esta función o de esta parte de la labor docente. No puede ser buen profesor el evaluador nocivo. No será profesor completo.

b) El test como método circunstancialmente necesario

En la línea de mayor preocupación por el fenómeno evaluador se situarían aquellas corrientes psicológicas y pedagógicas que desde hace bastante tiempo plantean el fracaso de las técnicas tradicionales de examen y la conveniencia de su sustitución. Sin embargo, la realidad y el desmoronamiento como tantas veces sucede, van por caminos distintos.

Y es que el mito de la evaluación continua o la participación en clase como dato fundamental para el control representan ideales tan excelsos como utópicos en la Universidad masificada de la que nos ha tocado vivir, especialmente para quienes nos desenvolvemos por las disciplinas jurídicas o económicas.

²La enseñanza universitaria, a semejanza de otros niveles del sistema educativo, genera unas necesidades evaluativas de tipo académico, pero su responsabilidad institucional en la formación de profesionales de alto nivel, añade una característica específica a la trascendencia del hecho evaluativo" (De Pablos Pons y otros, 1993: 50).

³En esta línea se sitúan los análisis sobre la influencia de los exámenes en la salud -física y psíquica- de los estudiantes (Muñoz García y León Rubio, 1991).

Las dificultades llegan a tal extremo que ni siquiera los clásicos exámenes, orales o escritos, resultan de fácil aplicación a tan ingente número de alumnos. No ya por la multiplicación del trabajo necesario para evaluar sino, sobre todo, porque ese trabajo tendría que dilatarse en el tiempo (es imposible examinar oralmente a quinientas personas en una misma sesión o corregir quinientos exámenes en un breve lapso de tiempo) y el distanciamiento cronológico en la evaluación genera un enorme margen de error y de injusticia.

De ahí que el *test*, entendido como cuestionario con respuestas cerradas, donde unas escuetas señales constituyen toda la intervención verificable del alumno, se presente en la actualidad como un método de aplicación *cuasi* imperativa.

1. METODOLOGÍA

Puesto que el *test* aparece como un expediente inevitable, sólo resta procurar que, al menos, el susodicho *test* sea un buen *test*. Tan forzoso como el uso del *test* debe ser el esfuerzo del profesor por perfeccionarlo. Que su validez, su fiabilidad, su eficacia vaya siendo cada vez mayores. Y es así como surge el proyecto alentado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, del que estas páginas están dejando testimonio. Pretendíamos un replanteamiento de los *tests* que venía realizando el Departamento de Derecho Constitucional y Financiero (Área de Derecho Financiero y Tributario; asignatura: Derecho Financiero II), replanteamiento que no fuera el fruto de un análisis individual, aislado, responsabilidad exclusiva del docente-evaluador; muy al contrario, se trataba de implicar al alumno en el proceso de reflexión sobre el *test*⁴. Así, la estrategia metodológica se encauzó a través de la *participación* de los estudiantes, entendiendo la participación como un presupuesto de la "*aceptabilidad moral*" de la evaluación⁵.

La participación se tradujo fundamentalmente en las *encuestas*, encuestas anteriores y posteriores a los exámenes para observar las expectativas previas del alumnado y su juicio consiguiente. Como era de esperar tratándose de una actividad encaminada a la revisión de las técnicas de control académico, se ha hecho perceptible una cierta parcialidad en la actitud de los alumnos. Aunque sean condicionamientos razonables por afectar a una situación tan decisiva para ellos, el déficit de objetividad debe ser tenido en cuenta al apreciar en sus justos términos las respuestas. En este sentido, el análisis *estadístico* de los comportamientos y de las reacciones de los estudiantes ante los *tests* servía para tamizar el fuerte componente subjetivo o apasionado de las encuestas. Además, es obvio que no afrontamos esta experiencia con la idea de adaptarnos escrupulosamente a las demandas estudiantiles; sólo pretendemos *conocer* sus posiciones, sus criterios, discriminando cuáles de ellos o en qué medida nos parecen asumibles.

⁴"Los destinatarios a quienes se dirige la evaluación son importantes. Debe existir un lenguaje común y el deseo del evaluador de tener en cuenta sus preocupaciones" (House, 1994: 72).

⁵(Care, 1978). "No podemos imponer la propia voluntad sobre nadie. Entiendo que el acuerdo voluntario sobre un procedimiento de decisión vincula a quien lo acepta, aunque quizá no le gusten los resultados del procedimiento. En otras palabras, las partes implicadas en una evaluación han de llegar de antemano a un acuerdo sobre lo que constituirá la evaluación, del mismo modo que la aceptación de las reglas de un juego hace que su desarrollo sea equitativo. Pero no sirve cualquier tipo de acuerdo, pues puede tratarse sólo de un regateo. Con el fin de conferirle aceptabilidad moral, el acuerdo debe alcanzarse en determinadas condiciones que garanticen que los participantes sean capaces de identificar sus intereses reales en la cuestión" (House, 1994: 147).

En cualquier caso, la metodología participativa empleada trae de por sí una consecuencia positiva, que es la mejora de la visión del alumno tanto hacia el profesor como hacia el examen.

- El alumno, en efecto, agradece el protagonismo concedido, y aun a sabiendas de que la participación es un derecho que les asiste, lo interpretan más bien como el resultado de una decisión libre y desprendida del profesor concreto. Ello hace *subir enteros* al profesor en la valoración de sus estudiantes, que creen percibir en aquel lo que podríamos llamar una cierta inquietud "pedagógica e innovadora". El mismo hecho de desarrollar la actividad, les parecía signo ostensible de preocupación o de miramiento hacia ellos, que procuraban agradecer mostrando interés y prestando colaboración. Como es lógico, el grado de colaboración de los alumnos varía notablemente según se les reclame en horas de clase o fuera de ellas. Frente a los imperativos de calendario, esta actividad tenía que desarrollarse en parte fuera de los horarios lectivos y ahí sí se encuentran mayores dificultades. Cuando la fecha de los exámenes es posterior a la conclusión de las clases (últimos parciales o finales) resulta inútil convocar a los alumnos (e incluso a los alumnos ya) para efectuar encuestas, de modo que éstas sólo son posibles en el mismo momento de realización de las pruebas; y con el cansancio consiguiente, es comprensible que haya una cierta reticencia a continuar rellenando cuestionarios. Además, el desconocimiento en ese estado de los resultados de la corrección y la carencia todavía de los comentarios aclaratorios⁶, puede generar algunas distorsiones en sus juicios. Aún con tales salvedades, el papel jugado por los alumnos en esta experiencia puede calificarse de meritorio.

- La participación del alumno en la revisión del método evaluador también sirve para aumentar su respeto hacia el examen, porque les hace comprender las considerables dificultades de elaboración, necesariamente meticulosa si se quiere que conduzca a resultados sensatos. En esta línea, ha sido muy útil una actividad consistente en que fueran los propios estudiantes los encargados de confeccionar preguntas, buscando aquello que se ha venido a llamar "autocrítica terapéutica"⁷. Con ello se elimina cualquier atisbo de frivolidad en su concepto del *test*, con la fórmula que supuestamente identifica a un profesor-evaluador cómodo. Las experiencias de autoevaluación (y, en general, todo enfoque participativo) crean un clima de complicidad y entendimiento entre dos partes tradicionalmente enfrentadas a la hora del examen.

2. RESULTADOS

2.1. ¿PRUEBA OBJETIVA O EXAMEN A LA MEDIDA?

Una de las virtudes más preciadas del *test* es la *objetividad* en la corrección⁸. El profesor queda liberado de la difícil y desagradable tarea de valorar, pues la valoración se produce de modo automático y las calificaciones pueden arrogarse el mérito de la exactitud.

⁶La importancia extraordinaria de la revisión a fondo de los *tests* se refleja nitidamente contrastando la muy distinta valoración del examen que denotan las encuestas según se lleven a cabo con o sin la explicación del mismo.

⁷"Los destinatarios de la evaluación gozan de libertad para establecer su grado de compromiso. Deben escoger activamente en qué medida están dispuestos a creer, lo que exige que comprueben la evaluación de un modo activo en el aceptarla o rechazarla de forma pasiva. Los destinatarios tienen que comprometerse de modo personal y compartir responsabilidad" (House, 1994: 74).

⁸"La característica más destacable de las pruebas objetivas es el afán por la objetividad en la evaluación" (De Pablos Pons y otros, 1993: 62), "sobre todo, en lo que respecta a la corrección y cómputo de los resultados de las pruebas" (Sampascual Maicas, 1982: 8).

Ahora bien, el alumnado sabe que esta aparente neutralidad del profesor dista de ser absoluta y que la intervención decisiva se produce *a priori*, no en el momento de la corrección sino en el de la confección del examen.

Elaborar un *test* adecuado y justo (y que así sea percibido por los estudiantes) no resulta tarea fácil. ¿Qué espera o qué demanda el alumno del *test*? Además de los aspectos formales (la claridad en el planteamiento, la formulación correcta de las cuestiones, la redacción comprensible), de las encuestas efectuadas se desprende un común denominador, una reclamación unánime, que es la necesaria *adaptación* de las preguntas a los contenidos explicados en clase, una adaptación lo más explícita posible.

Para no sentirse defraudado, estafado incluso, el estudiante espera la *utilidad* de las clases y la utilidad se mide en función de que sirvan o no para resolver el *test*.

Esta pretensión, que puede parecer obvia, cobra su verdadero sentido si tenemos en cuenta dos factores que concurren con frecuencia:

- Por un lado, los *programas inabarcables*. Lo normal es que el temario de las asignaturas, por su extensión comprensiblemente ambiciosa, no pueda ser objeto en su totalidad de las explicaciones de clase. Siempre queda sin tratar abundante materia, de cuyo conocimiento no se exime al alumno. Pero éste, consciente o inconscientemente, abriga la esperanza de que el *test*, por muy exhaustivo que pretenda ser, no descenderá a los contenidos inexplicados, con lo cual a la hora del estudio les dedica una atención absolutamente subordinada. Aunque se haya aportado la bibliografía asequible, con oportunas remisiones a los manuales, y a pesar de las advertencias previas de posibles desajustes entre las lecciones orales y el examen, hay una lógica inevitable que conduce a pensar que la selección de aquello que se pregunta ha de estar en sintonía con la selección de aquello que se expone en clase. Los estudiantes suponen que los criterios empleados (la importancia de la materia, por ejemplo) deben ser los mismos tanto en un caso como en el otro. Y lo contrario origina la disconformidad y la protesta.

- Por otro lado, no es nada extraño que el examen sea elaborado, al menos en parte, por profesores distintos de quienes han desempeñado la docencia. Así ocurre cuando, con bienintencionado espíritu de homogeneidad departamental, el examen es único para los diversos grupos de una misma asignatura. *Verbigracia*: las clases de Derecho Financiero II (seis grupos) son impartidas por cinco profesores, cada uno de los cuales realiza una quinta parte de las preguntas del *test*. El estudiante se enfrenta a un examen que sólo minoritariamente es responsabilidad directa de su profesor. Ciertamente, se produce una supervisión recíproca, pero es muy difícil alcanzar un examen del que todos puedan ser plenamente partícipes: el acuerdo completo sólo se produciría en torno a unas exigencias tan ínfimas (la zona de intersección suele ser la zona de los conceptos elementales o una especie de "mínimo común múltiplo") que el resultado sería de una accesibilidad impropia. Por consiguiente, una actitud de respeto hacia las preguntas ajenas, limitando el control a los aspectos puramente técnicos, conlleva siempre que el *test* pierda la familiaridad, el tono acostumbrado, tiñéndose de una orientación extraña, fácilmente perceptible -y censurada- por los estudiantes.

Programas desmesurados y exámenes ajenos conducen a la abundancia de preguntas en el *test* para las cuales no hemos dado la preparación idónea. Y ello quiebra la confianza del discípulo en su maestro. Está claro que la valoración de las clases depende de la colaboración que éstas presten al objetivo fundamental del aprobado. Siendo realistas, habrá que reconocer en el profesor que desean los estudiantes esta faceta de simple guía que va mostrando, con mayor o menor destreza, la senda correcta hacia el examen.

Y la verdad es que no lo juzgo sólo como un deseo ventajista sino como una compensación razonable al esfuerzo y a la atención que nos dedican. Creo que se puede invocar un derecho legítimo a la *previsibilidad* del examen; que no sea un examen cualquiera sino el examen que cabe esperar en función de las orientaciones recibidas. El comportamiento docente a lo largo del curso debe ser perfectamente indicativo del posterior comportamiento evaluador⁹.

Aunque sería muy pobre limitar el papel del profesor a un mero preparador para el examen, sí es cierto que hemos de sentirnos relativamente vinculados por lo que hemos querido o hecho o podido enseñar. El uso por el docente de su libertad de cátedra debe llevar aparejada una evaluación que guarde correspondencia con el trabajo desarrollado; lo que podríamos llamar "*evaluación coherente*". Resaltábamos antes que la enseñanza no puede construirse en función de la evaluación,... pero sí al contrario.

La defensa de esa estrecha conexión entre las clases y el *test* pudiera implicar en alguna medida una mengua de la objetividad, pero es una consecuencia que debe asumirse en pro de una enseñanza comprometida e impregnada de la personalidad del docente. Lo cual no significa que el profesor pueda hacer dejación de funciones con la tranquilidad de que el examen lo restringe a las enseñanzas incompletas por él proporcionadas. Es un problema de responsabilidad, en el cual se debe conjugar el esfuerzo por la objetividad y la evaluación coherente.

Ya que aludimos a la objetividad, conviene aludir a una de las causas más corrientes de subjetivización de los exámenes, que sería la "benevolencia" hacia los estudiantes menos dotados llegando hasta fabricar *ex profeso* determinados *tests* para determinados destinatarios, eligiendo su grado de dificultad en función de las aptitudes -o las actitudes- de quienes van a examinar. Cuando el nivel es contrastadamente bajo, reconozcámoslo, se huye de los resultados catastróficos que presumiblemente llegarían con un *test* usual y se opta por la relajación, sea en la fijación de un número menor de respuestas necesarias para aprobar, en la eliminación de la puntuación negativa, o en la elección de preguntas más asequibles o ya conocidas de expedientes anteriores.

La experiencia demuestra, en efecto, la adaptación del examen al examinando, de tal manera que las sucesivas convocatorias de septiembre, diciembre y febrero, acusan una vanalización de los *tests*, hasta convertirse prácticamente en generosos regalos. El mal estudiante va viendo paulatinamente premiada su negligencia o su incapacidad con estas "rebajas de exámenes", lo que encierra una alta dosis de injusticia. No es que seamos partidarios de una Universidad elitista, pero sí al menos de una Universidad cuyo grado de exigencia sea "normal", que sirva de aval final para el alumno que supera las pruebas, prescindiendo del momento en el que las ha superado.

En la tendencia a la laxitud evaluadora puede influir otro factor, cual es la ubicación de la asignatura en los últimos años de la carrera (en concreto, la asignatura de la que estoy encargada corresponde al quinto curso de la licenciatura de Derecho), de donde se deriva una cierta *irreversibilidad* de la situación general académica. No parece descabellado pensar que la sue-

⁹Uno de los propósitos de un contrato de evaluación consiste en *reducir* los riesgos que pudiera suponer para quienes se someten a ella, dándoles voz en la evaluación y fijando ciertos límites a la misma" (House, 1994: 157).

¹⁰ En la doctrina se nos advierte que el evaluador debe ser *imparcial*, pero no *neutral*. "Las personas sometidas a evaluación no quieren un evaluador neutral, que no se preocupe por los problemas. La postura desinteresada no nos da derecho a participar en una decisión que determina la suerte de alguien. El evaluador debe ser considerado como una persona preocupada, interesada y sensible a los argumentos pertinentes" (House, 1994: 90).

está ya echada a estas alturas. Lo cual es una percepción desalentadora, que nos aboca al peligro de aprobar sin convicción, sólo por *inercia*. Aunque el grado de preparación estudiantil no lo consideremos digno, no nos vemos capaces de extremar el celo ante el convencimiento de que estamos ya ante virtuales licenciados y que nuestra actitud de resistencia sería estéril.

Pero esta enfermedad de la inercia, por cierto, no es privativa del profesorado, sino que también la padecen los alumnos de los últimos cursos, que nos llegan cansados y escépticos. El estudiante ya ha sacado su conclusión sobre el funcionamiento de la Universidad, en la que se encuentra instalado con mayor o menor comodidad, y ese acomodo explica cierta indiferencia o hasta cierta oposición hacia los cambios metodológicos. Siempre existe un sector reticente ante cualquier actividad renovadora, viéndola como algo desestabilizador y nocivo para su ya consolidada existencia o bien como un ensayo que para ellos será inútil en cuanto que no dará tiempo a fructificar. Ante semejante panorama, hay que procurar modificar los hábitos injustificadamente conservadores y es aquí donde deben jugar sus bazas las experiencias de innovación educativa auspiciadas por el Instituto de Ciencias de la Educación.

2.2. ¿EXAMEN SOBRE LA MATERIA EN SENTIDO ESTRICTO O PRUEBA PSICOTÉCNICA?

Entre las características del examen tipo *test*, la que peor sobrellevan los estudiantes es la imposibilidad de contar *a priori* con la garantía del éxito, aun cuando tengan -o crean tener- aprehendida la materia. La causa de esta inseguridad radica en que el *test* (al menos como lo venimos planteando en nuestro Departamento) no consiste exclusivamente en una verificación de conocimientos precisos automáticamente plasmables en el papel, sino que la información debe ser manejada a través de desarrollos prácticos, deducciones, puesta en conexión de diferentes aspectos, coordinación de ideas, etcétera. La base teórica es necesaria, pero no autosuficiente. Hay que dominarla hasta el punto de lograr su aplicación. Y ello no siempre está al alcance de todos.

Los alumnos, según certifican en cada oportunidad que se les presenta (entrevistas, observaciones a las encuestas), prefieren un esfuerzo mayor, pero menos arriesgado. Así, renunciarían con agrado a los textos legales cuyo manejo les está permitido y donde se encuentran las claves para contestarlo todo. Estarían dispuestos a memorizarlos con tal que sean preguntados directamente, sin necesidad de una posterior reelaboración para inferir las respuestas.

El estudiante argumenta que la dificultad del *test* no se debe sólo a la dificultad de la materia sino que hay una dificultad adicional "superflua". Cuando se suspende con la convicción de haber cumplido con la dedicación exigible, la queja es más dolida y surge la acusación de injusticia o de irregularidad que achacan al método evaluador.

Frente a tales reproches, hay que reivindicar el componente "extraacadémico" del *test*, digno también de influir en la calificación del alumno. No creo que se deba aspirar sólo a inculcar unos conocimientos acotados y parciales. Quien adquiera esos conocimientos pero no logre desenvolverse con ellos, no podrá decirse que ha culminado su aprendizaje con éxito. El discernimiento, la asociación de ideas, los reflejos, la imaginación incluso, que se ponen en juego en la resolución de un *test* son valores tan importantes o más que la pura capacidad para retener datos. Un *test* es siempre, en última instancia, una prueba de inteligencia, pero ¿acaso la inteligencia no es un ingrediente que sale a relucir en cualquier examen?

De la misma manera que la enseñanza debe estar orientada o al menos abierta a la formación integral, la evaluación no puede estar ciega ante otro tipo de conclusiones, por muy que parezcan ajenas a los contenidos programáticos¹¹.

Igual sucede con todas las técnicas de evaluación. Siempre concurren algunas circunstancias adyacentes. En un examen oral influye tremendamente la facilidad para expresarse, la retórica y la elocuencia. En un examen escrito, la habilidad para redactar y el dominio de la ortografía llegan a ser elementos decisivos. El profesor, a la hora de evaluar, no tiene por qué hacer comparaciones estancos depurando qué parte de lo que el alumno pone de manifiesto se debe escrupulosamente a los conocimientos de la materia, sino que ha de extraer la visión completa. Porque después en la realidad, las cosas siempre aparecen "mezcladas" y el estudiante tiene que estar preparado para así afrontarlas.

Sí es fundamental, para ayudar a comprender y aceptar las razones de un resultado negativo, extremar el celo en las tareas de *revisión*, con explicaciones detenidas, profundas y convincentes dando siempre oportunidad sincera al diálogo y a la réplica. Tratándose de una prueba con respuestas cerradas, sin opción al razonamiento en extenso, el alumno contrariado puede aferrarse a su interpretación diferente y para contrarrestar la discrepancia, los argumentos del profesor deben ser claros, científicos, contundentes. Es el valor de la *persuasión*¹², de manera que el evaluador tenga un desenlace satisfactorio.

BIBLIOGRAFÍA

CARE, N.S. (1978). Participation and policy. *Ethics*, 88, 316-337.

HOUSE, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

MUÑOZ GARCÍA, F.J. y LEÓN RUBIO, J.M. (1990-1991). Exámenes universitarios y salud. Un estudio psicosocial sobre el estrés académico. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 4-68.

DE PABLOS PONS, J. y otros (1993). La evaluación del alumno en la Universidad: el proyecto CERT. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 49-71.

SAMPASCUAL MAICAS, G. (1982). *Las pruebas objetivas. Un procedimiento para evaluar el rendimiento escolar*. Madrid, Anaya/2.

¹¹"Es preciso delimitar claramente el área de conocimientos (materias) y el tipo de procesos cognitivos (memoria, comprensión, aplicación, análisis...) que se van a contemplar en la evaluación, formulándose objetivos que se especifican y operativizarán" (De Pablos Pons y otros, 1993: 56).

¹²"Aunque, en apariencia, la evaluación apele a la racionalidad definitiva de la audiencia universal, termina apelando directamente a destinatarios concretos" (House, 1994: 73).