

La Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado

Lluís BALLESTER y Andrés NADAL

Correspondencia

Lluís Ballester
Andrés Nadal

Departamento de Pedagogía y
Didácticas Específicas

Universidad de las Islas
Baleares

Calle de Miquel dels Sants
Oliver, 2
07122 Palma (Illes Baleares)

Teléfono: 971-17 24 05,
Fax: 971-17 24 01

Correo electrónico:
lluis.ballester@uib.es
anadal@educacio.caib.es

Recibido: 26/12/2004
Aceptado: 13/3/2005

RESUMEN

En la universidad actual, la evaluación de los alumnos por parte de los profesores, es el factor más relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen una serie de rutinas, tanto de profesores como de alumnos que a modo de "ley oculta" condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta comunicación se presenta como a partir de cinco criterios que se pueden desarrollar, es posible superar las rutinas negativas de las acciones diarias. La selección de contenidos desde el aprendizaje significativo, la mejora de la capacidad didáctica, así como de los materiales didácticos, la evaluación continuada, más uso de la tutoría y en definitiva la participación del alumnado como sujeto agente en el proceso de enseñanza aprendizaje, elemento que propiciará el trabajo en la nueva concepción de créditos ECTS. Como un intento de aplicar estos criterios en la docencia en la asignatura de métodos de investigación (pedagogía y educación social) en la UIB, se ha planteado el Trabajo por Proyectos como un método útil y apropiado.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación del alumnado, Rutinas docentes, Enseñanza-Aprendizaje significativos, Trabajo por proyectos

The Evaluation of the pupils in the university: routines and conceptions of the professorship

ABSTRACT

At recent university, teacher's evaluation of students is the most relevant aspect in the process of teaching-learning. There is a series of routines, both by students and teachers, as a kind of "hidden law" which it is conditioned by the process of teaching-learning. In this communication, it is shown how from five criteria that can be developed, it is possible to overcome the negative

routine in the daily action. The choice of content from significant learning, the betterment of the didactic capacity, so as the didactic materials, the continuous assessment, more use of tutorials and in short, students' participation as agent-subjects in the process of teaching-learning, aspect which will favour the work in the new conception of credits ECTS. As an attempt of applying these criteria in the lackness in the subject of Methods of Investigation (Education and Social Education) at UIB, the work in Projects as a useful and proper method, has been questioned.

KEY WORDS:

Student's Evaluation, Teaching Routines, Significant Teaching-Learning, Work in Projects

I.- Introducción

El análisis de lo que pasa en las aulas y los centros universitarios, realizado por los propios docentes, difícilmente se puede interpretar en términos estrictamente objetivos. La representación que se tiene de lo que allí ocurre construida por profesores, alumnado, equipos de gestión y personal de las unidades técnicas de evaluación de las propias universidades, ni es homogénea en su conjunto, ni en cada una de los agentes implicados. Sin embargo, dicha representación individual y grupal (áreas de conocimiento, departamentos y facultades), por una parte guía las actuaciones de todos ellos de acuerdo con su responsabilidad y compromiso y, por otra, proyecta una imagen social de lo que allí ocurre nada desdeñable para el prestigio de las instituciones universitarias. Acceder a esas representaciones, construidas no solamente en los centros, sino en la historia personal y social de cada uno de los agentes y por todos ellos en su conjunto, es, sin ninguna duda, una dimensión a explorar por el alcance y la naturaleza de lo que se interpreta. En los últimos años han aparecido múltiples publicaciones al respecto.

Este trabajo es la representación que un grupo de docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la UIB, con una larga dedicación a la evaluación para la calidad, tiene de su quehacer centrado en la evaluación y los procesos de aprendizaje del alumnado universitario.

El marco teórico del análisis se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y dichos procesos remiten a un determinado modelo de la didáctica universitaria, lo que permite comprender mejor tanto el objeto específico de la reflexión, así como el análisis de otras dimensiones de la educación más amplias tales como los currícula oficiales (planes de estudio), los programas de las asignaturas, los libros recomendados y, en general, las diferentes fuerzas que están modelando lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas en las universidades.

El nivel siguiente de especificación se sitúa en los dos agentes de los procesos educativos que conviven diariamente: profesorado y alumnado, en el marco en el que se habla, decide y se justifica la evaluación el centro, el aula, los departamentos, los pasillos, la cafetería, etc. Más concretamente, se considera al profesorado universitario como preocupado "por enseñar mejor" y al alumnado con el que todos los días se convive, como preocupado "por saber y por aprobar". Se puede identificar, en todas las facultades, a un número significativo de docentes y discentes que se enfrentan críticamente, con el deseo de encontrar sentido a lo que hacen habitualmente en sus aulas y en sus centros, con el apoyo o la oposición de otros compañeros con los que, ineludiblemente, les toca vivir y compartir la profesión.

En la mayoría de las evaluaciones, suelen quedar ocultos una serie de aspectos significativos. Más concretamente nos referimos a ese mundo velado y poco conocido en las investigaciones que son las opiniones de los docentes en contextos no formales (despachos, pasillos, cafés, patios, medio de desplazamiento para llegar a los centros, etc.). Es cierto que no se aspira a una representación generalizada de los mismos, del pensamiento de los docentes universitarios, pero sí se espera poder entrar en las relaciones y el pensamiento que se construye en ellos, sin lugar a dudas, se pretende presentar parte de ese mundo que de una manera implícita .

Definido el marco de reflexión y la clara orientación hacia la práctica docente, se puede explicitar las dos hipótesis desde la que se articula el trabajo, especialmente la hipótesis sobre la evaluación del alumnado en los contextos universitarios:

1. La evaluación de los alumnos, por los profesores, es el factor más relevante del conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje en las universitarias. La manera que tienen de evaluar los

profesores (procedimientos, rigor, proporción de aprobados, estilo de revisión de los exámenes, etc.), conocido por los alumnos aunque aun no hayan sido evaluados, influye en las conductas normativas y no normativas de los alumnosⁱ (BROWN Y GLASNER, 2003)

2. Hay una realidad poco explicitada formada por una serie de rutinas que adoptan los profesores y alumnos y que define los parámetros de la evaluación, influyendo sobre la manera de preparar los apuntes, estudiar, asistir a las tutorías, etc.

Dichas rutinas tienen que ver, entre otras muchas cosas, con el uso de instrumentos clásicos para la evaluación los alumnos, el uso preferente de determinados textos, la repetición de las presentaciones de los temas usando las mismas transparencias y apuntes, la preferencia por determinadas conductas de los alumnos (que les hagan o no preguntas en clase, que asistan a la tutoría, etc.). Por parte de los alumnos, dichas rutinas tienen que ver con los procesos de adaptación a las rutinas de los profesores, a sus tradiciones y manías, para poder aprobar y sacar mejores notas, objetivo fundamental de todo alumno.

Estas rutinas no son arbitrarias ni únicamente relacionadas con la comodidad de los profesores y alumnos. Detrás de ambas hipótesis se encuentran las concepciones espontáneas del profesorado. En especial las concepciones sobre el alumnado y el aprendizajeⁱⁱ, así como las concepciones sobre evaluación y calificación. Por todo ello el marco reflexivo se construye, lógicamente, sobre tres conceptos claves: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

¿Qué representación guía a los profesores universitarios en su evaluación? La objetividad de la evaluación, va a marcar, por una parte la dificultad de alcanzarla, pero también las diferencias que existen entre unos y otros profesores. En este sentido, parece prevalecer la convicción que se es... psicólogo, químico, historiador, etc., pero no profesor pues, entre otras cosas, esta dimensión de la profesión iguala a todos los que están en una misma universidad y les remite a una concepción pedagógica implícita. Justamente la aspiración de objetividad (la evaluación quiere reflejar el nivel de aprendizaje alcanzado) y la relación educativa al margen de contenidos y disciplinas concretos (relación la mayoría de veces no pensada), constituyen la representación central de la evaluación.

¿Qué es lo que aprende? Está claro que este es el eje del análisis de la evaluación; la consideración sobre la bondad o fracaso de las propuestas curriculares debe hacerse siempre sobre lo que el alumnado termina por aprender y no sobre lo que el profesor enseña ya que el alumno es el eje central sobre el que debe girar todo el proceso. (GINE Y PARCERISA, 2000)

Actualmente, la forma en la que los contenidos son presentados a los alumnos está dominada por la forma en la que son evaluados, por lo que una y otra acción (acciones formativas y evaluación) están limitadas por la capacidad de retención de la información y por la responsabilidad del profesorado para acreditar que se ha producido un aprendizaje suficiente. De acuerdo con esta situación, hay cinco criterios que pueden desarrollarse para intentar superar las rutinas negativas de las acciones diarias (BROCKBANK Y MCGILL, 2002): La selección de contenidos desde el aprendizaje significativo (HOWE, 1999), caracterizado notoriamente por todo aquello que sea relevante profesionalmente, sin descartar el desarrollo de una concepción crítica; la mejora de la capacidad didáctica (ZABALZA, 2003) (capacidad comunicativa, estrategias educativas, etc.), así como de los materiales didácticos para facilitar dicho aprendizaje; La diversificación de situaciones de evaluación en línea con las propuestas de evaluación continua; La intensificación del trabajo de orientación centrado en la tutoría presencial y electrónica; y la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dimensiones de la innovación que permitirán superar (ZABALZA, 2002).

Frente a esta situación y de acuerdo a los cinco criterios, la experiencia desarrollada en las asignaturas de métodos de investigación, en las carreras de pedagogía y educación social de la UIB, se ha centrado en el trabajo por proyectos. Dicha experiencia, realizada a lo largo de los últimos tres cursos académicos y evaluada recientemente, permite una modificación del trabajo docente y de la propia percepción del alumnado de su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el trabajo por proyectos, como instrumento de evaluación, se intentan encontrar las respuesta a los cinco criterios que, como ya se ha dicho, deben superarse para implantar un método de evaluación y por consiguiente de enseñanza aprendizaje, que sea realmente efectivo, tanto para los alumnos, como para los profesores.

Primeramente, en lo referente a la selección de los contenidos desde el aprendizaje significativo, el trabajo por proyectos, da la posibilidad de ordenar, secuenciar y exponer los contenidos que se van a dar, de una forma lógica. Esta forma lógica de presentar los contenidos, no se fundamenta,

exclusivamente en razones epistemológicas, si no que fundamentalmente está producida por la generación de conocimientos demandados por los alumnos para poder llevar a cabo el proyecto.

Esto es, que los contenidos planteados, se plantean de una forma concatenada, construyendo el cuerpo de la asignatura a partir de una idea central, que es el proyecto que se quiere llevar a cabo.

Esto implica diferentes factores que ayudan a que los contenidos, sean realmente significativos; Por una parte, los contenidos, surgen y se dan al ritmo que los alumnos los van necesitando y se integran unos en los otros. Por otra parte, los contenidos son significativos para los alumnos, trabajando, en la gran mayoría de las veces, en su Zona Potencial de Desarrollo (VYGOTSKY, 1979). Los contenidos por lo anteriormente dicho son motivadores de una forma intrínseca. Son relevantes las teorías de HARTER (1981) en su modelo de la Motivación de Dominio, que postulan la percepción de competencia y de control, son importantes correlatos para una motivación intrínseca. Así, en el modelo presentado, los contenidos son en si mismos un factor de motivación ya que es el alumno el que genera los contenidos que surgen, dándoles significación y demandando los contenidos nuevos para seguir avanzando en el proyecto. Otro factor motivador de los contenidos, y de toda la actividad, se da ya que alumno encuentra una relación directa entre las actividades que realiza y su tarea profesional fuera de la universidad.

Por otra parte se encuentran los factores relacionados con la mejora de la capacidad didáctica de los docentes, así como de los materiales que el profesor confecciona para dar la asignatura.

Una asignatura basada en proyectos, requiere un cambio general en la docencia del profesor. El profesor se convierte en un recurso más para el alumno, para que este pueda realizar su proceso de enseñanza aprendizaje. El alumno se convierte en le verdadero protagonista del hecho educativo y esta nueva función del profesor, como recurso, requiere de nuevos planteamientos didácticos. Estas nuevas capacidades didácticas, que el trabajo por proyectos requiere, se pueden enumerar en diferentes grupos.

Capacidades comunicativas. El profesor ha de ser capaz de presentar la información al alumno, de tal manera, que este la pueda asimilar y construir con ella un conocimiento que le capacite para realizar el proyecto que le solicita. El profesor, debe “insinuar” incitando al alumno a que los descubra por si mismo. Esta “insinuación” del contenido, requiere del profesor que sepa escuchar. El alumno, tiene unas necesidades concretas que el profesor debe ser capaz de averiguar. Escuchar al alumno, no solo oírle, requiere una intencionalidad del profesor y un esfuerzo para situar la alumno en el continuo de aprendizaje, para poder darle la información que requiere para que pueda ir construyendo el conocimiento perseguido.

La singularidad del trabajo en proyectos, requiere de estrategias educativas muy diferentes a la simple lección magistral, ya que se deja recaer en el alumno, la marcha de la asignatura. No obstante, esto únicamente es la apariencia exterior. El profesor, debe estar siempre alerta al trabajo de sus alumnos. Esta actitud de alerta continúa, debe ser algo más que una pose. El profesor debe tener instrumentos de control de trabajo (de los que más adelante ya hablaremos) y prever estrategias de explicación y reconducción de los diferentes aprendizajes que el alumno realiza. Eso requiere, que el profesor, previamente, haya realizado la tarea (el proyecto) que el alumno debe realizar. En esta realización, el profesor debe comportarse como un docente y no como un técnico en la materia. Es decir, cuando, desde un punto de vista docente, se realiza un proyecto, se intentan buscar cuáles son las dificultades que se cree que tendrán los alumnos, y cuáles son las estrategias metodológicas necesarias para reconducir esta situación.

El profesor, deja de tener un temario de referencia, perfectamente estructurado, con una pulcritud metodológica y epistemológica, eminentemente lineal, para tener una asignatura basada en una red de interrelaciones donde encontrar respuesta a las posibles dudas del alumno. Y todo ello, sin dejar de tener presente, que los alumnos deben aprender algo, en un tiempo determinado (como se ha dicho ya). Haber realizado el proyecto como docente, da pié a que el profesor confeccione un material didáctico que ayude al alumno a realizar este proyecto. Este material debe tener estas características:

Debe ser una guía para el alumno en la realización del proyecto. Debe presentar el máximo de información requerida por el alumno, sin quitarle la experiencia de descubrir el conocimiento. Debe ser genérico, en el que quepan los diferentes tipos de proyectos que el alumno plantea. Debe ayudar al alumno en la reflexión de su tarea como investigador. Debe ser significativo para el alumno en cualquiera de los proyectos que se haya planteado. Así pues, los materiales didácticos, se deben poner también a disposición del aprendizaje de los alumnos pero sin perder el papel de guía de los aprendizajes que se quieran realizar.

Un elemento consecuente con el planteamiento expuesto hasta ahora, es el de la evaluación continuada. Está claro, que en un proyecto como el que aquí se presenta, el profesor y el alumno, deben estar revisando continuamente su tarea. La forma de trabajar por proyectos, es eminentemente dinámica. No hay un patrón de trabajo preestablecido, ni una única línea a seguir. El abanico de posibilidades es amplio. Por una parte, el profesor debe revisar su tarea docente para que el alumno pueda realizar la actividad que se requiere y así conseguir trabajar los contenidos requeridos para alcanzar los objetivos deseados. El profesor debe evaluar desde la planificación del proyecto hasta su conclusión. Todo el proyecto debe estar controlado por el profesor, con el fin de encontrar las dificultades que los alumnos plantean, así como para reencauzar el trabajo, cuando este, por diferentes motivos, pierde la dirección deseada.

El alumno, por su parte, tiene en la evaluación continuada, la posibilidad de un control del trabajo y la seguridad de que lo que está haciendo, cumple con la aprobación del profesor. Durante el proceso y gracias a la evaluación continuada, el alumno puede resolver sus dudas y ampliar los conocimientos que encuentre necesarios, ya no solo para la realización del proyecto si no para su desarrollo como profesional en el área trabajada.

Así se ve, que la evaluación continua, es un instrumento fundamental en la ejecución de los proyectos, ya que permiten que el esfuerzo del alumno en realizar una tarea profesional, se convierta en un hecho formativo y no únicamente en un trabajo que le repercutirá en las notas. La evaluación continuada, la didáctica basada en el aprendizaje, la individualización de la tarea docente, etc, requiere de la intensificación de la tutoría, tanto presencial como vía Internet. El alumno y el profesor deben ponerse en contacto para resolver los problemas que el proyecto genera. Esta comunicación entre profesor y alumno, se debe dar en un ambiente personalizado, donde el profesor y el alumno puedan trabajar las dificultades concretas de un proyecto determinado. Este espacio se encuentra en la tutoría.

Más allá de las concepciones anglosajonas de la tutoría como una actividad de asesoramiento personal (MCLAUGHLIN en ZABALZA 2003), se plantea una tutoría docente. El profesor y el alumno revisan el trabajo realizado y el profesor, guía a los alumnos en la consecución de trabajo. Es en este momento donde se realiza la evaluación continuada y donde tanto profesor como alumno, analizan el trabajo y buscan las soluciones necesarias para llevarlo a cabo.

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, en el trabajo por proyectos, el alumno, es el verdadero protagonista de las acciones formativas. La individualización del trabajo, el ritmo personalizado, el grado de elección del alumnado, hace que este se sienta, y sea, protagonista de su propia formación ya que es él el que confecciona, como se ha dicho el qué, cuando y por qué de la materia a aprender. En este modelo de trabajo por proyectos los términos aprender y enseñar tienen un límite muy difuso ya que es el propio alumno el que generalmente marca qué se aprende y por lo tanto plantea qué se enseña.

Es en definitiva, el trabajo por proyectos un recurso metodológico de gran calado, que requiere y requirió una reestructuración de la asignatura de métodos de investigación educativa en la UIB.

II.- Propuesta didáctica del trabajo por proyectos.

La asignatura de métodos de investigación educativa, es una asignatura obligatoria de los estudios de Pedagogía y Educación social que se realiza en el primer ciclo, con una secuenciación anual. La asignatura tiene como objetivos generales “Desarrollar las habilidades necesarias para aplicar, de manera efectiva, las diversas referencias conceptuales y los instrumentos para la investigación que permitan la formulación de los correspondientes proyectos. Proporcionar a los alumnos un conocimiento básico de los conceptos y elementos metodológicos de la investigación educativa y social, así como los principales instrumentos para preparar y realizar proyectos de investigación. Conseguir que el alumno considere la investigación como un proceso, que comprenda sus fundamentos epistemológicos cómo se llevará a término y cuáles son las fases que se tienen que completar, cuáles son las modalidades que puede adoptar para la preparación la recogida de datos, su tratamiento y el análisis y la presentación de los resultados.” Como se puede ver, la asignatura tiene muchos objetivos procedimentales y, por tanto, se puede enfoca de una manera muy práctica. Es por ellos, que se plantea una forma de trabajo que combina explicaciones teóricas en clase con la realización de un proyecto de investigación.

Se plantea la necesidad que los alumnos, como se ha visto en los objetivos de la asignatura, sean capaces de realizar un proyecto de investigación de tipo social. Se remarca que el proyecto debe ser de investigación y no de intervención, ya que no corresponde a esta asignatura. Se piensa, que el alumno

que lleve a cabo un proyecto de investigación correctamente ha alcanzado, al menos parcialmente, los objetivos principales de la materia.

Para poder llevar a cabo el proyecto de investigación, siguiendo el esquema de trabajo por proyectos, que se ha presentado anteriormente, se plantea el siguiente plan de trabajo

Primeramente, se asignan dos profesores a la signatura. Uno de ellos será el responsable de la parte práctica de la asignatura, mientras que el otro, será el responsable de ayudar a los alumnos en la realización de su proyecto de investigación. Por otra parte la materia de la asignatura, se estructura de la misma manera que se lleva a cabo un programa. Los diferentes temas que se dan en la parte teórica de la asignatura, están secuenciados igual de cómo los va a necesitar el alumno a la hora de realizar un proyecto de investigación. Se confeccionan diferentes materiales, para practicar las diferentes competencias que deben llevar a cabo los alumnos al realizar una investigación (diseñar hipótesis, búsqueda de información, forma de citar artículos o revistas, cómo se presenta una investigación...). Se confecciona un guión básico que debe seguir el alumno para poder realizar la investigación, con todos los pasos que este debe seguir para que la investigación esté bien hecha. Se definen las pautas o normas básicas que se dará a los alumnos a la hora de realizar el proyecto. Estos entre otros son:

- ↳ El trabajo debe ser un proyecto de investigación dentro de las ciencias sociales, el campo educativo o socioeducativo.
- ↳ El trabajo se debe hacer en grupo, aunque en casos especiales se puede realizar individualmente. En diferentes revisiones del trabajo en proyectos, se cree que sería conveniente la obligatoriedad del trabajo en grupo ya que esta forma de trabajo, es mucho mas real en el entorno laboral de la Pedagogía y la Educación Social.
- ↳ Los alumnos deben acudir a presentar su investigación al tutor de prácticas, así como a no menos de tres revisiones del trabajo durante el curso.
- ↳ Aunque el proyecto de investigación no se llevará a cabo, la preparación del mismo debe ser lo más fidedigna posible, con investigación o trabajo de campo por parte de los alumnos, siendo los datos lo más reales y fidedignos posibles.
- ↳ Se deben respetar los formatos y formas de presentación propios de un diseño de investigación.

Plantear la evaluación del proyecto como un continuo, donde el alumno tenga que acudir a tutoría para controlar su trabajo. Para ello se confeccionan unas gradillas de observación donde se plantea apuntar diferentes datos del trabajo y de su evolución; nombre de los miembros del grupo, tema elegido, variaciones del tema elegido, pasos realizados, diferentes momentos de la investigación en la que se encuentran... Se pone operativo un espacio en la red donde los alumnos puedan depositar sus dudas para poder ser respondidas por el profesor, sin la necesidad de acudir a clase. Finalmente también se planifica la evaluación de los trabajos. Se realiza un listado de ítems de mínimos que debe tener el trabajo para ser evaluado

Una vez preparada la asignatura, se plantea el trabajo a los alumnos, el primer día de clase. Generalmente les produce cierto recelo ya que no ven muy claro lo que deben hacer, ya que se les pide que realicen un trabajo de una materia que no conocen y de la cual lo deben aprender todo. En esto momento de incertidumbre por parte del alumno, se le invita a que pase por tutoría para discutir con el profesor qué trabajo quieren hacer y ver las diferentes inquietudes que tienen y cuál es el tipo de proyecto que más se acerca a sus inquietudes.

La evolución del trabajo durante el curso es dispar. La afluencia de los alumnos a la tutoría es constante en aproximadamente un 50% de los alumnos, mientras que la asistencia del otro 50% se comporta como una campana invertida. Esto es que tanto al principio como al final de la investigación acuden mucho a tutoría, mientras que durante el curso acuden menos.

III.- Conclusiones y propuestas de mejora

En los tres años que la experiencia de los trabajos por proyectos se ha realizado, se han ido cambiando diferentes planteamientos, con el fin de ir perfilando de una forma más eficiente y eficaz, tanto la tarea del profesor en el aula o en la tutoría, como el trabajo del alumno.

No obstante se puede concluir, que el trabajo por proyectos da al alumno la capacidad de una visión panorámica de la signatura, integrando en un mismo conocimiento, diferentes ideas, que de una forma únicamente teórica son difíciles de integrar. El alumnado es consciente de las diferentes partes de la asignatura, su utilidad y la realidad de contenidos más importantes que otros, en el mundo laboral.

El cambio de una enseñanza tradicional a una basada en trabajos por proyectos ha hecho reflexionar los conceptos sobre educación y los diferentes instrumentos utilizados para la docencia de una asignatura tan encasillada en patrones docentes cerrados como son los métodos de investigación socio educativa. A la vez, el feedback continuo y personal con los alumnos, ha permitido que los profesores vayan perfilando su asignatura incidiendo en los diferentes elementos que según los alumnos tienen más interés.

Como elementos de mejora, substraídos de estos años de experiencia, se plantea la necesidad de dinamizar la comunicación con el profesorado y entre los alumnos por Internet. Por ello se está intentado diseñar un espacio de comunicación abierto en la red, donde no solo el profesor responda a las dudas de los alumnos, si no que se puedan crear foros de consulta, chats... donde los alumnos compartan con los compañeros las informaciones que tengan y puedan hacer demandas de las necesidades que les surgen. Se cree que con este tipo de comunicación bidireccional, se fomentará la tutoría entre iguales enriqueciendo el trabajo de todos los participantes.

Por otra parte, se plantea un cambio de la evaluación final de los trabajos en grupo, donde cada alumno evalúe su propio trabajo, el trabajo del grupo como tal así como el trabajo de cada uno de los compañeros en particular. Con esto se quiere implicar al alumno en la evaluación del trabajo así como fomentar el espíritu crítico constructivo del trabajo de los otros así como las aportaciones de uno en el trabajo grupal

Es en definitiva el trabajo por proyectos, una forma diferente de enfrentarse a asignaturas clásicas de la universidad, donde a diferencia de antaño, el trabajo se centre en el alumno y en cómo aprende este y no en la materia en sí. Recordar que la materia de conocimiento, en gran medida, es estática, mientras que los alumnos son un reto continuo y un acicate para cualquier docente universitario.

Referencias bibliográficas

- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- GINE, N. Y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona. Grao.
- HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children: individual differences and development change. En Collins (ed): *Minnesota Symposium on Children Psychology*, Vol 14. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- HOWE, M.J.A. (1999). *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Alianza.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

ⁱ Llamamos conducta normativa a toda la actividad que tiene que ver con los objetivos formativos (preparar apuntes, estudiar, hacer trabajos en equipo, buscar información, etc.), así como conducta no normativa a toda la actividad no relacionada con dichos objetivos (pasar tiempo en la cafetería, jugar a cartas, entretenerse consultando internet, etc.).

ⁱⁱ Dicha concepción es deudora de una cierta manera de entender lo que es importante en una determinada área de conocimiento.