



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

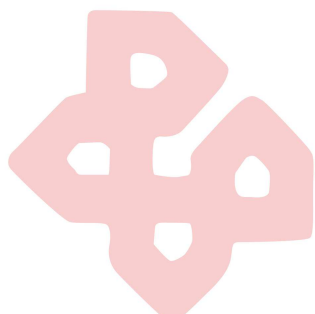
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 23/11/2010

Fecha de aceptación 28/12/2010

PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN QUE ESCUCHAN LA VOZ DEL ALUMNADO: MEJORAR LA UNIVERSIDAD INDAGANDO LA EXPERIENCIA

Research Practices that listen to the student voice: improving university by emphasizing on experience



Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria

calvoa@unican.es, susinost@unican.es

Resumen:

El artículo plantea la mejora de las prácticas docentes universitarias a partir del análisis de entrevistas en profundidad que indagan sobre la experiencia que ha supuesto el paso por la universidad de varias jóvenes que se encuentran cursando diferentes titulaciones en el campo de la educación. A partir del relato de las estudiantes se analizan principalmente tres ideas: el valor de la relación educativa como fuente del saber, la evaluación de la docencia universitaria basada en cuestionarios estandarizados y los aprendizajes que ofrece esta institución a los jóvenes. Finalmente, se proponen prácticas investigadoras que no silencien las experiencias de docentes y estudiantes y se evidencian formas de vivir la universidad como un espacio público en una sociedad democrática.

Palabras clave: Experiencia, universidad, desarrollo profesional del docente, entrevistas en profundidad, voz del alumnado, participación.

Abstract:

The article proposes the improvement of university teaching practices based on the analysis of in-depth interviews that examine the experience represented by the passage through university of several young people that are studying different degrees in the field of education. By means of the students' relates we chiefly analyze three ideas: the value of the education relationship as a source of gaining knowledge; the evaluation of university teaching based on standardized questionnaires; and the learning experiences this institution offers to young people. Finally, we put forward research practices that do not silence the experiences of teachers and students alike, and we point to forms of living university as a public space in a democratic society.

Key words: Experience, university, teachers' professional development, in-depth interviews, students' voice, participation.

1. Introducción

Con esta investigación queremos reflexionar sobre nuestra propia actividad como docentes en la universidad tomando como punto de partida la voz del alumnado para dialogar sobre cuestiones como el sentido de la educación, las cualidades de un “buen o buena maestra”, la creación de una relación de confianza en el aula, la relación de los aprendizajes universitarios con la vida o las condiciones que deben darse para hacer circular de forma libre nuestra palabra y nuestros pensamientos en clase¹. El punto de partida de esta investigación no es tanto establecer las condiciones idóneas para la mejora de todas las universidades, sino relatar las experiencias que el alumnado está viviendo en estos momentos en los centros educativos universitarios. Con ello tratamos de dar a conocer otras formas de vivir y experimentar la universidad alejadas de los parámetros más tecnocráticos, burocráticos o productivistas que, como evidencian diferentes investigaciones nacionales e internacionales, comienzan a ser comunes en la cultura de los centros universitarios (Arnaus y Piusi, 2010; Barnett, 2002 y 2008; Inayatullah y Gidley, 2003; Zamboni, 2009).

El trabajo que presentamos aquí se nutre, tanto desde el punto de vista del método como desde el punto de vista del objeto de investigación, de nuestras anteriores investigaciones en el marco de diferentes proyectos I+D+i. Estos proyectos nos han permitido trabajar con distintas técnicas de inspiración etnográfica y biográfico-narrativa (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007), así como profundizar en la mejora de la educación a partir de las propuestas locales de mejora que favorecen y aumentan las estrategias de participación del alumnado (Calvo, Haya y Rodríguez-Hoyos, 2010; Fielding, 2011; Fierro, 2007; Parrilla y Susinos, 2008; Rojas et al. 2010; Rudduck y Flutter, 2007; Rodríguez Romero, 2008; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Queremos, con esta aportación, testimoniar que tomar como punto de partida la voz y las experiencias del alumnado es un elemento imprescindible para la mejora de nuestra actividad, siempre que este ejercicio de escucha atenta sea sincero y no superficial o demagógico. Como posteriormente tendremos oportunidad de explicar, este presupuesto es abiertamente contrario a los sistemas estandarizados que habitualmente utilizan las universidades para conocer la opinión sobre la calidad de la docencia que, además de servir para esencializar la voz de los alumnos y alumnas por la vía de la despersonalización, son procedimientos irrelevantes para la mejora de nuestra actividad. Es precisamente esta escucha la que nos ha proporcionado las tres grandes ideas que se desarrollan en este trabajo, la importancia de la relación educativa en la generación del conocimiento y el aprendizaje, la inoperancia de los sistemas de evaluación externa de la docencia para producir mejoras y el papel crucial que juega la universidad en la vida de los estudiantes, quienes identifican su experiencia en esta institución como una auténtica oportunidad vital.

Quienes trabajamos en la institución universitaria sabemos el importante papel que ésta puede tener “en la configuración de una sociedad democrática, cívica e inclusiva” (MacFarlane, 2008, 228). Por ello, es hoy más necesario que nunca pensar en la universidad

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en el simposium titulado “El desarrollo profesional de las mujeres enseñantes” que se desarrolló bajo el interrogante, “¿Qué es ser una maestra, una profesora, hoy?” en el marco del Congreso Internacional *Reinventar la profesión docente* celebrado en Málaga en noviembre de 2010. Las autoras desean agradecer a Nieves Blanco y Remei Arnaus la invitación a este congreso y también a las estudiantes que han conformado la muestra con la que se ha trabajado en este primer año de investigación (Noelia Ceballos, Elena Fuente y Lara García).

que queremos generando una comunidad científica que discuta la mejora de la docencia y del aprendizaje del alumnado desde un deseo de cambio que no silencie nuestras experiencias ni las de nuestros estudiantes y que recupere las voces de los protagonistas de la educación superior. Este trabajo parece especialmente importante si, como se ha constatado, el desarrollo profesional de los docentes universitarios no parece ser hasta el momento una preocupación, ni de las autoridades académicas, ni de las administrativas, debido al secundario papel que la docencia juega frente a la investigación en la carrera profesional universitaria (Ferrerres, 2001). Igualmente esta iniciativa es importante si tenemos en cuenta que los investigadores de la educación que desarrollan su trabajo en la universidad tendemos a estar más preocupados por estudiar otros niveles educativos diferentes al nuestro, lo que ha supuesto un cierto abandono de nuestro campo cotidiano de actuación (Gewerc, 2001).

Es posible argumentar, sin embargo, que al amparo de los cambios que conlleva la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han aparecido no pocas propuestas sobre la docencia universitaria que sitúan sus reflexiones en el horizonte del “deber ser”. Buena parte de este debate se ha centrado en cuestiones particulares como los cambios metodológicos, las definiciones de las competencias profesionales o los instrumentos de evaluación (Calvo, 2008). En este sentido, pensamos que es necesario la realización de investigaciones que se centren más en “la universidad que estamos viviendo” y no tanto en la universidad “que debería ser” y contribuir con ello a que nuestra tarea docente deje de entenderse como un aspecto privado, comience a discutirse como un bien público y pueda desarrollarse con cierta libertad y no tanto bajo las presiones competitivas de la vida académica (Dill, 2008).

2. Método

Frente a la pregunta de investigación “¿cómo mejorar la universidad?” formulada de manera genérica y abstracta, el trabajo que aquí presentamos ha visto la luz a partir de la pregunta de investigación “¿qué universidad queremos cada uno y cada una de nosotras?” y con ello, “¿qué prácticas universitarias estamos viviendo y recreando?”. Como veremos, se trata de ponernos en juego en primera persona, como estudiantes y profesores, entendiendo así que nuestras vivencias, nuestras experiencias, el cómo experimentamos el mundo (en este caso el universitario) es el material a partir del cual indagamos y tratamos de mejorar nuestras prácticas sin silenciar el deseo que nos mueve a cada uno de nosotros y de nosotras (Contreras y Pérez de Lara, 2010; García, Calvo y Susinos, 2008).

Reconocer el valor de la experiencia del alumnado en nuestra investigación se acompaña del reconocimiento del valor de la experiencia de los investigadores. En consonancia con lo que hemos señalado hasta el momento, éstos han desarrollado una metodología de trabajo fuertemente inspirada en la heurística como estrategia que “trata de provocar el descubrimiento de nuevos significados e ideas de la realidad, aprovechando la experiencia del investigador y la relación que mantiene con respecto al tema que estudia” (Barbero et al., 2005, 166). Al contrario de cómo se ha entendido la objetividad tradicionalmente desde la investigación social, como la búsqueda de un método de indagación que borre las huellas del sujeto investigador, desde nuestro punto de vista esta posición es arriesgada porque con ella estaríamos dejando al margen un caudal de conocimientos y saberes que enriquecen enormemente nuestras investigaciones. Pero también se presenta ahora como una tarea inútil dado que es siempre un sujeto quien da sentido a los hechos y a las prácticas, y por tanto, es la actividad del observador quien genera y crea conocimiento,

siendo ya inevitable su influencia y determinación en el objeto a investigar. De esta forma, y en consonancia con el principio de reflexividad, la objetividad es reconsiderada aquí como un diálogo entre subjetividades que alcanzan juntas un punto de vista diferente al que tenían cuando no entraban en relación (Alonso, 2003; Muñoz, 2003). De esta manera, los investigadores se ponen también en juego en la investigación participando en ella, al mismo tiempo, como investigadores y como objetos de estudio.

Para comprender cómo ha surgido este trabajo es importante atender a la pregunta de investigación de fuerte inspiración heurística, “¿cuál es el problema que nos afecta directamente?”. En este sentido, dos grandes circunstancias fueron el desencadenante de esta investigación y ambas se dieron de forma cercana en el tiempo. La primera de ellas se produjo cuando, al finalizar el curso académico 2009-10 recibimos los resultados de la evaluación que han realizado los alumnos y alumnas a partir del cuestionario estandarizado utilizado por nuestra universidad. Con ello, una vez más, aparecieron las primeras dudas sobre nuestro quehacer docente: ¿es así como se resume lo que he trabajado todo el año?, ¿qué realidad educativa está detrás de estos datos?, ¿en qué posición del ranking quedo situado como docente en relación a mis colegas?, ¿estoy por encima, por debajo o en la media de la titulación y de la universidad?, ¿qué repercusión tendrá en el futuro para la carrera docente (acreditaciones, complementos retributivos, etc.) los resultados de estas evaluaciones?, etc.

Como cada año, de nuevo fuimos conscientes de que esta evaluación constituye la única fuente de información para hacer un balance general del curso académico y un mecanismo privilegiado o casi exclusivo para objetivar la denominada “calidad docente”. La segunda circunstancia que favoreció el desarrollo de esta investigación fue la invitación que recibimos, por parte de las profesoras Remei Arnaus y Nieves Blanco a participar en el simposium titulado “El desarrollo profesional de las mujeres enseñantes” en el marco del congreso internacional *Reinventar la profesión docente* celebrado en Málaga en noviembre de 2010. Fue precisamente en este momento cuando comenzamos a pensar en la investigación que se presenta en este artículo y que se encuentra en su primer año de andadura.

La elección de los casos con los que hemos trabajado en este primer año de investigación han sido un total de tres. Los casos han sido seleccionados entre los estudiantes a los que habíamos dado clase durante el curso 2009-10. La primera de estas jóvenes finaliza actualmente los estudios de Psicopedagogía (Noelia), la segunda acaba de terminar sus estudios de Magisterio (Elena) y la última, Lara, se encuentra realizando Psicopedagogía después de una larga experiencia profesional como maestra. Con esta elección de casos hemos pretendido combinar diferentes perfiles personales y biográficos, distintos niveles de experiencia de vida universitaria y/o laboral y distintas edades que nos permitan escuchar voces heterogéneas que entrarán en diálogo con nuestras voces como docentes.

Como es propio en el campo de la investigación cualitativa, se trata de un muestreo que responde a los criterios de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004). Para el desarrollo de este trabajo se han utilizado instrumentos de recogida y construcción de datos que permiten un tratamiento cualitativo de la información. De manera más concreta, se han realizado tres entrevistas en profundidad y tres autopresentaciones (una por caso).

3. Resultados

3.1. Saber y saberse en relación

Existe una idea de fondo en los discursos de nuestras alumnas que compartimos y que nos permite reflexionar sobre varios aspectos relevantes de la tarea de enseñar. Esta idea se expresa de formas muy diferentes, pero esencialmente se refiere al hecho de que se aprende “de” los otros y “con” los otros, que aprender es sobre todo un ejercicio de relación, lo cual convierte a los demás en una fuente indispensable del saber y del conocimiento.

Se considera así que el aprendizaje se da en el aula, no solamente cuando el docente es fuente del saber, sino cuando ese saber se pone en circulación y es capaz de conmovir (de desplazar de su lugar inicial, de sus ideas primeras) al alumnado. Esto ocurre, cuando, en opinión de nuestras estudiantes la profesora, el profesor es alguien cercano “que nos ha enseñado más allá del contenido de su asignatura, que tiene su filosofía de vida y te la contagia sin querer”. Se trata de alguien que es capaz de desarrollar la creatividad en el aula y de establecer un contacto con los demás, una relación de cercanía con el alumnado (Noelia). Palabras como interés, ilusión, seguridad, ayuda, personal, cercanía... sirven para describir la tarea de una maestra en un aula donde se ha creado una situación de trabajo cómoda y estimulante para que los saberes, los conocimientos adquieran un significado diferente al de un conocimiento descontextualizado.

La educación, el aprendizaje, la enseñanza no se producen a partir de la acción que realizamos los docentes frente a una audiencia pasiva y no dependen exclusivamente de nuestras propias cualidades, habilidades o inteligencia (que últimamente ha de ser “emocional”), a pesar de ser éste el discurso hegemónico que sostienen las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje. En nuestra opinión, esta forma de entender la docencia como un agregado de habilidades o competencias individuales del docente nos lleva a alimentar una imagen pasiva del alumnado, del que se espera únicamente que sea “buen receptor”, pero no agente de su aprendizaje ni interlocutor con voz propia. Frente a esta visión empobrecida del otro, de la otra (considerado ahora como estudiante), planteamos la necesidad de tener en cuenta a cada alumno en su riqueza y, con ello, de estar abiertos como docentes a lo imprevisible y a lo que está por llegar que se nos presenta ahora como una realidad desconocida e incalculable. Tal y como afirma Fielding (2011, 51-52)

esta forma profunda de escuchar no es solamente relacional, es dialógica y necesita una apertura genuina mutua, una reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona, en lugar de una consulta desinteresada e indiferente (...) el interés reside en la otra persona, no como objeto o instancia, sino en toda su complejidad y posibilidad.

Al contrario de aquellas visiones más unidireccionales, entendemos que el aprendizaje es una tarea compartida que requiere no sólo de nuestra propuesta como docentes. Se trataría por ello de desarrollar mecanismos que incorporen la voz de cada alumno, de cada alumna para que este espacio sea verdaderamente de todos, en una relación de mutua consideración como sujetos agentes. No se trata de diseñar lugares *para* el alumnado, pero *sin* el alumnado. Por ello, necesitamos incorporar formas alternativas de diseñar estos espacios para que los alumnos puedan ser sujetos activos, enunciadores y creadores de discursos propios, porque de otra forma no hacemos más que alimentar la pasividad y la dependencia. Se trata, en definitiva, de problematizar una idea de la infancia y de la juventud que nos ha llevado a considerar al estudiante como un ciudadano mínimo y, paralelamente, de crear espacios pedagógicos que nos lleven a reconocer a los jóvenes como agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales (Bragg, 2007).

Es por tanto la nuestra una tarea empeñada en promover un saber vivo y participativo en el que la profesora, el profesor tiene el compromiso de conocer, investigar y tener una visión personal y compleja de su propia disciplina y, donde a la vez, el alumnado ha de poder llegar a su propia síntesis individual de los problemas objeto de estudio. Tal y como afirma Contreras, lo fundamental en cualquier proceso educativo es “abrirse a la interrogación, a las preguntas, tantear respuestas; y entender que todo esto no es independiente de la relación entre el sentido para sí y el sentido para otros y otras” (Contreras, 2006, 264). Esta es la opinión de Noelia cuando señala que cada estudiante debe caracterizarse por ser alguien

creativo, crítico o ambas cosas a la vez, ser un poco escéptico de lo que te cuentan. En ocasiones es necesario volver a pensar sobre algunas de las cosas que has estudiado para poder avanzar. En algunos momentos la respuesta que te pueden dar no es la mejor para ti y entonces hay que romper y volver a reconstruir aquello y crear una respuesta diferente. No sé si más fácil, mejor, o peor que la [respuesta] que ya te habían dado, pero al menos propia.

Es importante, por lo tanto, cuidar el aula como un espacio de relación de manera que en ella se den intercambios fructíferos, acogedores, estimulantes y donde se promueva el intercambio sincero y profundo de ideas. De esta forma, cada alumno y cada alumna considerada individualmente, cada grupo de alumnos, cada docente y aquellas comunidades discursivas a las que el mismo pertenece y alimenta, los saberes que vertebran nuestras clases, etc. son sólo algunos de los elementos que se influyen mutuamente creando un espacio particular para la enseñanza y el aprendizaje que las formas estandarizadas de evaluación externa de la docencia no tienen en cuenta (como analizaremos más adelante).

Ha sido también Lara quien, comparando su experiencia universitaria anterior con la que está viviendo en la actualidad, ha notado un profundo cambio. Se trata de una transformación que ha venido, en buena medida, del acceso de las mujeres a la docencia universitaria. Estos cambios tienen que ver con cómo concebimos al otro y cómo nos relacionamos con él, ya sea desde una posición de poder, autoritarismo y jerarquía, algo más propio de una institución universitaria masculina, o más bien desde una posición de autoridad, diálogo y confianza. En palabras de nuestra estudiante en su descripción de un buen docente, de una buena docente:

yo creo básicamente que inspira autoridad sin ser muy dogmático ni autoritario. No tiene un carácter que dices “es que riñe”... simplemente, irradia respeto. Una persona que entra en una clase y la gente se calla y la gente escucha. Le parecerá bien o mal lo que dice, eso es otra cosa, pero irradia respeto. Una persona que sin gritar, sin levantar la voz, sin imponer, es capaz de ser escuchada y decir cosas interesantes. Gente que sabes que sabe de lo suyo mucho y que no necesita imponerse para decir lo sé, esto es lo que sé.

Así, las relaciones de autoridad en la educación suponen poner en circulación un intercambio donde, como ha explicado Piussi “se deja paso a otro orden de relaciones” (Piussi, 2006, 17). Un nuevo orden creado desde las prácticas de cada profesora cuando busca en otra semejante y en cada estudiante una fuente de conocimiento y saber. Entendemos con ello que la enseñanza ha de ser un espacio abierto de relaciones en las que el aprendizaje se produce a través del intercambio y la confrontación de ideas y saberes que derivan de nuestras experiencias, más que por la exposición a un discurso unidireccional de carácter experto. En este intercambio deben contemplarse explícitamente las condiciones de enunciación de cada persona, en vez de promover el objetivismo y el neutralismo que caracterizan al discurso hegemónico en la universidad. Esto sería un modelo en acción de lo que se ha definido como autoridad femenina que, según Blanco (2002), se manifiesta en la relación pedagógica como la búsqueda del encuentro personal y el espacio para la palabra. Se

trata de promover encuentros abiertos a la incertidumbre en los que seamos capaces de reconocer al *otro* tal y como es, de aceptarlo, valorarlo y verlo en su singularidad, “no inventártelo, (...) no confundir su deseo con el mío, no invadir su espacio ni asumir sus responsabilidades y limitar su libertad” (Blanco, 2002, 119).

Por otro lado, nuestras alumnas han señalado la idea de que el aula tradicional tiene muchas dificultades para enseñar algunos de los aprendizajes imprescindibles para su futura profesión docente, precisamente porque en la universidad suelen dejarse de lado las experiencias que trae cada estudiantes y porque las dinámicas de participación en el aula no están muy arraigadas. Esto explicaría que en sus discursos nuestras estudiantes afirmen que lo más importante es lo que han aprendido fuera de las aulas o que el deseo de aprender o indagar más sobre algún aspecto se despierta en ellas fuera del aula y en particular en las escuelas, en la formación práctica, un lugar más abierto a las relaciones, donde se da más valor a la experiencia y donde cada estudiante se coloca en una situación de mayor autonomía y acción al pasar de alumno o alumna a docente.

Es de todos conocido que la formación del profesorado, tal y como se desarrolla actualmente, no tiene resuelto el problema de la desconexión que existe entre la formación académica y la que se adquiere en las prácticas en los centros escolares. Aunque existe un amplio consenso sobre la necesidad, para la formación de los maestros, de aprender “en” y “sobre” la práctica, no está tan claro cómo salvar esta brecha, ya que con frecuencia esta formación está totalmente desconectada (cuando no es abiertamente contradictoria) con los saberes y experiencias que se ponen en circulación en un aula. Por ello necesitamos, tal y como han mostrado algunos estudios y nos han hecho también saber nuestras estudiantes, introducir algunos cambios en la estructura y en los procesos de supervisión de las prácticas y con ello, desarrollar modelos de gestión más descentralizados, mejorar las dinámicas de colaboración y coordinación entre los diferentes agentes que participan en el mismo, adjudicar un papel más activo a los estudiantes en la definición de esta fase práctica o lograr que los supervisores estimulen más la reflexión entre el alumnado (Molina et al., 2004).

Tal y como propone Zeichner (2010), sería necesario desarrollar espacios híbridos o un tercer espacio formativo en el que se propicie un aprendizaje no jerárquico que ponga en relación el conocimiento teórico y práctico y en el que participen los profesionales de las escuelas junto con el profesorado universitario. El autor nos señala diferentes posibilidades para ello como ensayar sistemas mixtos de docencia, talleres o seminarios que permitan superar el binomio dicotómico de teoría-práctica que ahora domina nuestra enseñanza. Es precisamente ésta una de las propuestas de mejora que señala Noelia, para quien la universidad necesita contar con la presencia de profesionales externos:

Yo creo que el hecho de que a lo largo de 3 años de Magisterio no hayamos oído a ningún profesor dentro del aula, a mí me parece que es una pérdida. O en Psicopedagogía que no ha venido ningún orientador a decirnos “pues mira yo, en mi centro estamos haciendo... vamos a implantar un plan TIC”, o “como orientador mi trabajo lo hago así, este es mi papel en el plan”.

3.2. La labor de cada docente... ¿se puede medir?, ¿se puede evaluar?

La estrategia que desde el curso 1998-99 nuestra universidad viene utilizando para valorar la docencia de cada profesor, de cada profesora es una encuesta estandarizada que,

en la actualidad, sigue fielmente la propuesta de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y que se administra al alumnado al finalizar la asignatura.

Como es sabido, el objetivo fundamental de estas encuestas es determinar la calidad de la actividad de cada docente, tal y como queda allí unívocamente definida y compararla con los resultados medios obtenidos en la titulación en la que se imparte docencia y en la universidad. Resulta cuanto menos chocante reconocer que esta encuesta se ha puesto ya en marcha en nuestro centro antes de los nuevos planes de estudios, de forma que el profesorado está siendo evaluado teniendo en cuenta unos requisitos y unas condiciones que, teóricamente, todavía no han sido implantados.

Sin duda, el uso de instrumentos estandarizados para valorar la calidad docente ha entrado con fuerza en la universidad al amparo de las presiones competitivas de la vida académica (ya no centradas exclusivamente en la tarea investigadora, sino también en la docente) que plantean la vida universitaria como una experiencia de competición, jerárquica, donde debe minimizarse al máximo la incertidumbre y donde cualquier creación, para ser tenida en cuenta, ha de poder traducirse en algo objetivable y cuantificable. Como ha reconocido Esteban: “en la educación superior, quizás por el predominio técnico de la profesionalización entre sus objetivos prioritarios, la alteridad se ha cuantificado públicamente. El otro es casi siempre estadísticamente considerado” (Esteban, 2005, 189).

Precisamente, para romper las barreras que nos aprisionan y cosifican a los docentes y a los alumnos cuando formamos parte de una estadística como resultado de la evaluación de la docencia, es necesario reconocer lo que estos procedimientos niegan o silencian. Nos referimos a cuestiones como la diversidad y diferencia de las experiencias docentes, qué queremos mantener o desechar como profesores/as y en qué nos ayudan los resultados de estas evaluaciones a mejorar (más allá de clasificarnos en un ranking). En este sentido, es necesario tener en cuenta, tal y como ha señalado Perassi (2010), que el binomio evaluación-mejora no debe darse por supuesto, sino que debe ser problematizado, indagando con ello cuáles serían las condiciones (en relación a la institución evaluadora, al sujeto evaluador, al sujeto evaluado, etc.) en las que podría darse un proceso de evaluación que pudiera conllevar mejoras en los procesos educativos. En este sentido, las ideas y opiniones de nuestras estudiantes son ilustrativas de las limitaciones y utilidades del instrumento utilizado hasta el momento algo que sin duda, merece una investigación profunda dado que se conoce muy poco la opinión que tiene el alumnado sobre estos cuestionarios y sobre este procedimiento de evaluación. Si bien se han desarrollado numerosas experiencias e investigaciones sobre la evaluación del alumnado como instrumento de mejora de los procesos educativos en el marco del EEES (véase Martínez Lirola, 2008; Cano, 2008), son todavía escasos los trabajos que evidencian la visión del alumnado sobre la evaluación externa del profesorado y sus repercusiones en la mejora educativa.

Las estudiantes entrevistadas han juzgado de manera muy negativa, tanto el instrumento en su sentido global, como su estructura y algunas de las preguntas del cuestionario. De esta forma Lara señala que “la encuesta está mal planteada”, es “obsoleta y absurda” y las preguntas que contiene el cuestionario valoran al docente de forma superficial, sin ver al maestro o a la maestra dando clase. Se considera también que “hay muchas cosas que se escapan de la encuesta”, es decir, hay aspectos importantes para valorar el trabajo docente que no están recogidas en este cuestionario. Sin embargo, en opinión de nuestras estudiantes esta limitación no se solucionaría perfeccionando el instrumento sino, más bien, modificando la propia lógica de la valoración docente, dado que la opinión del alumno no encaja en las afirmaciones de un cuestionario que no acepta matices (Noelia). Finalmente,

aunque la encuesta tiene un apartado final de observaciones, Noelia considera que se deja poco espacio y tiempo para completarlas².

Por otro lado, no sólo el instrumento, sino las condiciones en las que los estudiantes deben rellenar esta encuesta son también objeto de críticas, sobre todo porque se pide que se haga de una forma rápida, en poco tiempo, antes o después de clase o bien el propio día del examen. En realidad, estas preguntas deberían contestarse “de forma tranquila, meditando, reflexionando, en silencio” porque “una reflexión de verdad no se hace entre clase y clase” (Lara). En esta misma línea, Noelia ha señalado: “yo tardo mucho para todo, pero para hacer las encuestas más, me lo tengo que pensar y dudar, para mí la diferencia entre un 3 ó un 4 es importante”, lo que contrasta con la forma de hacer de algunos de sus compañeros que, según declara haber visto, rellenan el cuestionario lo más rápidamente posible porque así tienen unos minutos libres antes del comienzo de la clase.

Para nuestras estudiantes no es difícil imaginar alternativas a esta forma de valorar a cada docente. Elena y Noelia han vivido la experiencia de la valoración de una asignatura que les ha propuesto una de sus maestras que consistía en pedirles que de forma anónima escribieran qué les ha parecido mejor y peor de la asignatura, qué mejorarían, qué opinión les merecen los materiales, etc. De esta forma, Noelia afirma, en relación a esta experiencia, “me siento mucho más satisfecha de lo que he escrito, bueno o malo o regular, que de la encuesta que, al mismo tiempo, hemos realizado de ella [la profesora]”.

Por su parte Lara cree que “los alumnos no llegan a ver la calidad de un profesor” por eso propone algún sistema de evaluación por pares, que sean otros maestros, otras maestras quienes también puedan entrar a formar parte de los procesos de valoración de la actividad de cada docente (sin prescindir de la voz del alumnado). Aun siendo consciente de que las relaciones (buenas o malas) que existen entre el profesorado de la universidad puedan llegar a ser una barrera para ello, propone la ayuda mutua entre docentes para supervisar el trabajo diario en las aulas.

Así pues, tanto desde el punto de vista del contenido, como de la utilidad, como de las condiciones en las que se administra la encuesta, ésta es considerada como un instrumento poco adecuado e insuficiente para determinar la calidad de nuestra actividad docente. De esta forma, parece necesario imaginar otras alternativas de evaluación que permitan avanzar hacia una nueva “cultura de la evidencia” caracterizada por hacer uso de métodos diversos, por tener una finalidad más exploratoria y menos confirmatoria y por tomar como punto de partida una posición más *emic* de la que se manifiesta en los modelos que solemos utilizar en la actualidad (Cochran-Smith, 2009). Se trata de que estos procesos de rendición de cuentas se utilicen no tanto (y no sólo) para políticas externas y sin embargo tengan un uso mayor para políticas internamente diseñadas que permitan generar un conocimiento útil para la mejora.

² Nos parece indicativo de la poca importancia que se da a estas observaciones o comentarios finales del alumnado el uso que la propia institución universitaria hace de los mismos puesto que, como norma, éstos no son enviados a los docentes y si desean recibirlos, deben pedirlo expresamente. Al no poder ser cuantificados y no permitir la comparación, esta información no parece, a los ojos de la institución universitaria, demasiado relevante.

3.3. La experiencia de la universidad

La institución universitaria es, en la actualidad, un espacio que acoge a hombres y mujeres y que éstos reinventan diariamente con su trabajo como docentes, investigadores y gestores. Nuestros deseos de mejorar la universidad y de hacer de ella un espacio donde nos sintamos cómodos para pensar y para aprender supone poner en circulación unas relaciones y unos saberes que, en opinión de Milojevic (2003), traten de involucrar personalmente a los estudiantes y les desafíen para que desarrollen sus propias ideas y analicen las suposiciones que hay detrás de sus acciones y de las acciones de sus maestras (una idea que, como hemos visto, también ha expresado Noelia).

Para nuestras estudiantes su paso por la universidad ha sido una experiencia muy positiva que relatan a partir de lo que consideran que ha sido lo mejor y lo peor de su paso por la institución y cómo ésta podría mejorarse. De esta forma, para Elena la universidad supuso “coger otra vez el gusto por la lectura”, algo particularmente importante para quien tuvo muchos problemas para aprender a leer, tiene recuerdos negativos sobre ese aprendizaje y afirma no haber desarrollado ni el hábito lector ni el gusto por la lectura durante toda la etapa de la educación obligatoria. La ayuda de su madre para el aprendizaje de la lectura (que tuvo que ser intensamente apoyado en casa) y su encuentro con una profesora en el primer curso de Magisterio, han sido experiencias fundamentales para que Elena pueda reconocer hoy la universidad como un sitio donde ha experimentado el placer de leer. Además de esta cuestión, considera que lo más importante que ha aprendido durante su paso por la universidad es “a no poner etiquetas, no etiquetar a las personas y el respeto hacia ellas, a mirar desde otro punto de vista el mundo en general” como también aprender “a compartir, a convivir, conocer a gente o trabajar en grupo”.

Por su parte Lara, con la perspectiva que le da poder comparar su anterior experiencia universitaria y la actual (recordemos que se trata de una maestra que lleva trabajando 28 años) considera que lo más importante que ha aprendido en el seno de esta institución es el “respeto a todo tipo de opiniones, a todo tipo de gente” y el haber aprendido “no sólo a recibir información, sino también cómo buscar la información que necesitas”. Considera que su actual paso por las aulas universitarias ha sido “fantástico” hasta el punto de afirmar “no creo recordar muchas experiencias mejores en mi vida. La universidad está muchísimo mejor ahora que cuando yo estudiaba. Me estáis dando muchísima vida, muchísima energía”. Su paso por la universidad le ha dado “amigos, buenos profesores y oportunidades”.

Noelia considera que lo más importante que ha aprendido en la universidad es “saber lo que puedo aprender de los demás, hablar o escuchar a la gente. Es tan necesario leer como el compartirlo con alguien y aprenderlo de ese alguien”. Considera que ha sido en los espacios compartidos con las profesoras y profesores fuera del aula, con el disfrute de una beca, la organización de un congreso, la asistencia a un ciclo de conferencias, etc. donde ha aprendido más cosas y desearía que esta experiencia pudiera ser aprovechada por más compañeros y compañeras de su clase.

En definitiva, aspectos como encontrar a gente distinta, tener experiencias de grupo, conocer diversidad de opiniones, especializarse en un campo de conocimiento, aprender a escuchar a los demás, el disfrute de la lectura o tener una relación cercana con el profesorado son aspectos que valoran nuestras estudiantes. Se trata de cuestiones que configuran un escenario universitario donde la estela del quehacer de las mujeres es visible, no sólo porque cuantitativamente representen un número importante (como alumnas, docentes, investigadoras, gestoras, etc.), sino porque han modificado el simbólico de la

universidad. Esta modificación ha supuesto abrir una brecha, poner en cuestión el modelo tecnocrático y patriarcal dominante y poner en circulación los saberes de las mujeres y su libertad para significar el mundo. Se trata de un intento de hacer universidad desde los valores de comunidad, participación, estructuras más democráticas, apoyo mutuo... cuestiones que han sido señaladas por Milojevic (2003) como propias de una universidad donde es visible, reconocida y no silenciada la tarea de las mujeres.

4. A modo de conclusión, discutiendo resultados

Si bien hemos de valorar la importancia de los procesos de evaluación docente, creemos imprescindible el establecimiento de procedimientos paralelos y complementarios a los que se basan en la estadística, la estandarización y la comparación (hoy en día difíciles de ignorar). Se trataría de ensayar procesos basados en la autorregulación profesional por medio de estrategias claramente colegiadas, diseñadas y desarrolladas por los docentes como, por ejemplo, las basadas en procesos de revisión paritaria. Al lado de ello, creemos que la voz de nuestros alumnos y alumnas debe ser recogida de una forma atenta, sincera y no necesariamente traducible a números y estadísticas, sino más bien buscando la divergencia y la creatividad y por medio de procedimientos que tengan en cuenta la complejidad de variables que conforman la ecología del aula, una realidad que los instrumentos estandarizados silencian y desprecian.

La escucha atenta de la experiencia que ha supuesto la universidad para nuestras estudiantes nos lleva a pensar en la transformación que se está dando en el escenario universitario, lugar por excelencia de valores como la objetividad, la imparcialidad, la neutralidad y la independencia, todos ellos valores asociados a la masculinidad hegemónica. Sin duda, buena parte de este cambio ha venido de la mano de las mujeres y está logrando hacer del espacio universitario un lugar donde realizamos nuestras tareas apoyadas, junto con otros compañeros, en valores como el reconocimiento de la diferencia sexual, la parcialidad, la complejidad, la incertidumbre, el valor de las relaciones personales o de la genealogía femenina. Esto supone abrir una brecha en un discurso y en una práctica universitaria que presenta los sistemas de calidad importados del mundo empresarial y basados en el rendimiento, así como el establecimiento de sistemas estandarizados de evaluación como el único camino para mejorar la universidad y hacerla más competitiva, es decir, convertirla en un producto de más valor para el alumnado (entendido ahora como consumidor).

Las prácticas y discursos debatidos en este artículo plantearían, en palabras de Arnaus y Piussi (2009), una invitación a pensar y defender la educación y la cultura como bienes públicos a los que no podemos renunciar. Son manifestaciones de las vivencias de la universidad que deben ser interpretadas como el deseo de una formación “para aprender a convivir pacíficamente y no para adiestrarse en la lucha económica, para entender la vida y el mundo, y no para obtener rápida y superficialmente créditos y puntos desde la óptica de una continua, abstracta y arbitraria certificación de conformidad como “recursos humanos” del capital” (Arnaus y Piussi, 2009, 150). De hecho, nuestras alumnas le han otorgado a la universidad un valor crucial para sus vidas que los presupuestos de esta investigación no habían imaginado. Así lo demuestran sus ideas de recuperar el gusto por la lectura, aprender a compartir, a convivir, a respetar todas las opiniones y a no poner etiquetas a los demás, aprendizajes todos ellos indispensables para hacer de nuestro mundo un lugar donde cada mujer y cada hombre encuentre su lugar y para hacer de la universidad un espacio más estimulante, habitable y más consecuente con sus fines como institución pública.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Arnaus, R. y Piusi, A. M. (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *DUODA. Estudios de la Diferència Sexual*, 36, 131-156.
- Arnaus, R. y Piusi, A. M. (Coords.) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Barbero, C. et al. (2005). *Con lugar a dudas. Hilos y raíces del pensamiento crítico*. Santander: Límite.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares.
- Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N. (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En M. Montoya (Ed.) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 113-151). Madrid: Horas y horas.
- Bragg, S. (2007). "Student voice" and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28, 3, 343-358.
- Calvo, A. (2008). Más allá del portafolios. Algunas reflexiones sobre la formación de un Espacio Europeo de Educación Superior. En A. Nicholls y M. R. Oveja (Coord.) *Informe EuroEstudiantes* (pp.73-91). Santander: Círculo Mayans-Universidad de Cantabria.
- Calvo, A., Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). Cuando el alumnado dice: "Queremos participar". Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. En A. Manzanares (ed.) *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16.
- Cochran-Smith, M. (2009). "Re-culturing" teacher education: inquiry, evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60, 5, 458-468.
- Contreras, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.245-266). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dill, D. (2008). La degradación de la ética académica: docencia, investigación y la renovación de la autorregulación profesional. En R. Barnett (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp.231-246). Barcelona: Octaedro.
- Esteban, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Ferreres, V. S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario. Circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2, 1-26.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70, (25, 1), abril (en prensa).
- Fierro, M. C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar Mexicano. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 4, 83-102. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art5.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, M.; Calvo, A. y Susinos, T. (Eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2, 1-14.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (2003) (Comp.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- MacFarlane, B. (2008). El servicio en la vida académica. En R. Barnett (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp.215-230). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Lirola, M. (2008). El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 2, 1-12.
- Milojevic, I. (2003). La crisis de la universidad: alternativas feministas para el siglo XXI. En S. Inayatullah y J. Gidley (Comp.) *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp.253-267). Barcelona: Pomares.
- Molina, E. et al. (2004). La mejora del prácticum. Esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 8, 2, 1-31.
- Muñoz, j. (2003). Hermenéutica. En J. Muñoz (dir.) *Diccionario Espasa de Filosofía* (pp. 411-421). barcelona: Espasa.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación*. Disponible en: http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)*. Proyecto I+D+i 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2008). *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Nacional I+D+i 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 4, 1-18. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4025Perassi.pdf>
- Piussi, A. M. (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Coords.) *Educación, nombre común femenino* (pp. 15-45). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.

- Rojas, S. et al. (2010). “Igual le tenemos que dar otra oportunidad”: la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. En T. Susinos (Coord.) *Actas del Congreso Internacional La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas* (pp. 149-164). Santander, Universidad de Cantabria.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), abril (en prensa).
- Zamboni, C. (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 36, 125-129.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.