

Las prácticas de evaluación empleadas en Pedagogía en la Universidad de Murcia

The evaluation procedures in Education at the University of Murcia

NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL
MARÍA LUISA GARCÍA HERNÁNDEZ
MÓNICA PORTO CURRÁS
Universidad de Murcia

Resumen:

El objetivo de este artículo es mostrar parte de los resultados de una investigación más amplia, que como tesis de Licenciatura, tenía la finalidad de ofrecer una radiografía de los instrumentos de evaluación que emplean los docentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, en Pedagogía (promoción 2002-2007).

Respecto a los datos empíricos se obtuvieron 973 descripciones de lo que los estudiantes describían como procedimientos de evaluación. La técnica de obtención de información, fue el recuerdo en pequeño grupo con apoyo de materiales.

Podemos concluir que los alumnos han descrito hasta 25 modalidades distintas de instrumentos para la recogida de información sobre su aprendizaje. Y, por otro lado, afirmamos que existen diferencias significativas en el uso y en la cantidad de herramientas empleadas en función de la naturaleza de las disciplinas.

Palabras clave:

Instrumentos de evaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación universitaria, formación, educación superior, enseñanza, aprendizaje, memorización.

Abstract:

The aim of this paper is to show some of the results of a wider investigation, which as Bachelor thesis, was intended to provide a snapshot of the evaluation practices used by teachers to assess student learning in Education (promotion 2002-2007).

With regard to empirical data obtained 973 descriptions of what students described as assessment tools. The technique for obtaining information, was the memory in small groups with material support. We conclude that the students have been reported up to 25 different modalities of instruments to collect information on their learning. And on the other hand, assert that there are significant differences in the use and amount of equipment used in reference to the nature of the disciplines.

Key words:

Assessment tools, learning assessment, academic assessment, training, higher education, teaching, learning, memory.

Résumé:

Le but de cet article est de montrer certains des résultats d'une enquête plus large, qui comme une Thèse Licence, avait pour but de fournir un instantané des techniques d'évaluation utilisées par les enseignants pour évaluer l'apprentissage des élèves en Pédagogie (promotion 2002-2007). En ce qui concerne les données empiriques ont été obtenues 973 descriptions de ces élèves de décrire les procédures d'évaluation.

La technique d'obtention d'informations, le souvenir en petit groupe avec l'aide de matériel. Ont constitué 25 modalités différentes d'instruments pour la récolte d'informations sur leur apprentissage. Il est important de noter qu'il existe des différences significatives entre l'utilisation et la quantité des outils employés en fonction de la nature des disciplines.

Mots clés:

Instruments d'évaluation, évaluation des apprentissages, évaluation universitaire, formation, éducation supérieure, l'enseignement, l'apprentissage, mémoire.

Fecha de recepción: 16-03-2011

Fecha de aceptación: 09-09-2011

Introducción

El presente artículo muestra los resultados de una investigación más amplia, concretamente, expone los datos obtenidos en la tesis de Licenciatura defendida el pasado mes de noviembre de 2009, titulada: "*Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*".

Es significativo señalar que los estudios sobre evaluación de aprendizajes tienen tres funciones primordiales: la primera de ellas es calificar los resultados individuales de los alumnos (la función de certificación), la segunda es calificar los resultados de grupos (con objetivos políticos) y la tercera es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, para cada función se solicita una información diferente, en este caso, la intención del estudio ha sido tener más información sobre cómo se desarrolla este proceso, permitiendo a los implicados hacer las valoraciones y toma de decisiones correspondientes hacia la mejora.

Sin duda, para llevar a cabo la evaluación, los profesores emplean distintos procedimientos para recoger la información, que capturan unos determinados resultados, que muestran, o no, ciertos conocimientos y destrezas declaradas en las respuestas del alumnado. Más concretamente, al profundizar en las diferentes herramientas que utilizan los docentes, podemos distinguir entre: pruebas de papel o lápiz, diarios, portafolios,

actividades con objetos, etc. Ciertamente, dichos instrumentos serán seleccionados en función del tipo de datos que el profesor quiera obtener. Así, no podemos afirmar que uno de ellos sea más acertado que otro, puesto que su selección depende del tipo de información que se quiera obtener para emitir una valoración, pero debemos tener en cuenta que las concepciones¹ que tenga el profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje influirán directamente en la elección de éstos.

De estas ideas se desprende que los instrumentos nos muestran qué es lo que está siendo evaluado habitualmente en las aulas, cuáles son las prácticas de evaluación más y menos empleadas por los docentes, y las habilidades que se desarrollan con cada uno de ellas. Por otra parte, es por todos conocido, que la información sobre los procedimientos de evaluación que se utilizan en el aula, es escasa y de difícil acceso, por ello nuestro interés en este proyecto.

Consecuentemente, en este artículo, expondremos una breve revisión sobre algunas de las investigaciones más destacadas llevadas hasta el momento acerca de la evaluación de aprendizajes, y que nos han permitido enmarcar nuestro estudio; posteriormente mostraremos los objetivos y método seguido para la recogida de información, algunos de los resultados más relevantes y, por último, las conclusiones alcanzadas una vez finalizado el estudio.

1. Antecedentes y estado actual de la cuestión

Sin duda, antes de llevar a cabo una investigación hemos de definir el marco teórico sobre el que se fundamenta el trabajo, para ello hemos de conocer qué se ha hecho hasta el momento sobre el tema. En este estudio lo que se hizo fue realizar una revisión de las investigaciones más representativas que hasta el momento se habían desarrollado en España sobre evaluación de aprendizajes universitarios.

De esta forma, podemos resaltar primeramente, el trabajo realizado por Miguel Fernández Pérez en el año 1989, ya que éste fue uno de los precursores de la investigación sobre la calidad en la enseñanza universitaria. Fernández Pérez lo que pretendía con el proyecto *CAICYT* era co-

1. Las distintas concepciones pueden ser identificadas con los distintos paradigmas o enfoques educativos: paradigma tecnológico, paradigma interpretativo y paradigma crítico o político.

nocer la realidad de la enseñanza universitaria e intentar intervenir sobre ésta. Esta investigación se inicia en un momento en el que hay un especial interés por conocer la calidad de la enseñanza superior lo que hace propicio que se desarrollen este tipo de estudios. Dos de sus aportaciones más significativas en relación a la evaluación de estudiantes, como uno de los indicadores de dicha calidad, fueron: que su aprendizaje se valoraba con mayoritariamente con un examen puntual, así como que el alumno cree que para aprobar el examen hay que aprender de memoria.

Por otra parte, otro de los trabajos revisados fue el del grupo Helmántica (1998), con Javier Tejedor como investigador principal. El trabajo de este grupo continúa con la línea iniciada por Fernández Pérez, a través del proyecto de investigación titulado: *“Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para evaluar el aprendizaje de los alumnos”*. El objetivo primordial de este estudio fue conocer cómo se lleva a cabo la evaluación universitaria. A lo largo de su trabajo, el grupo Helmántica profundizó en lo qué es y lo qué supone la dimensión evaluativa universitaria. Lo más destacado de éste análisis, para nuestra investigación, fue la clasificación que realizaron sobre los métodos de obtención de información que utilizan los docentes, categorizados en función de su pretensión de servir para evaluar conocimientos, conductas o actitudes.

Años más tarde, en 2005, Mónica Porto defiende su tesis doctoral, dirigida por Felipe Trillo, sobre *“La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela”*. Más concretamente, Porto propone en su investigación diferentes categorías centradas en la evaluación de estudiantes, entre las que destacan: la conceptualización de la evaluación, la metodología de la evaluación de alumnos, procedimientos y estrategias para realizar la evaluación de estudiantes y la relación entre evaluación de alumnos y calidad del proceso de enseñanza universitaria. Especialmente relevante resulta, para nuestra investigación, el recorrido que esta Tesis realiza por los procedimientos y estrategias que docentes y alumnado afirman que se utilizan para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Unido a estos estudios y, como otra fuente de la que se ha recabado información, acerca de cómo se evalúa en la universidad, son los informes realizados por la ANECA². Así pues, podemos resaltar dos de los documentos realizados por esta agencia: el desarrollado en la Universidad de Salamanca (2003-2004) y en la Universidad de Murcia (2007). En

2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

cuanto al de la Universidad de Salamanca podemos extraer datos como: resultados académicos, indicadores de rendimiento, tasas de abandono, etc. Por otra parte, en cuanto al informe elaborado por la Universidad de Murcia podemos resaltar resultados acerca de: tasas de rendimiento, tasas de abandono, índices de facilidad, entre otros.

Como hemos podido comprobar, en la última década hemos sido testigos del auge en los estudios sobre la evaluación en general y también en la educación superior en particular³. Más concretamente, cuando nos referimos a la evaluación de los aprendizajes universitarios, es interesante conocer cómo ha ido evolucionando esta línea de investigación en la que se inserta este estudio. En este sentido y de acuerdo con la relación de trabajos expuestos anteriormente podemos indicar que se pone de manifiesto: una tipología de instrumentos de recogida de información, una aproximación a los procesos cognitivos valorados, indicadores de facilidad y/o tasas de éxito, así como la relación entre este proceso y la calidad de las instituciones de Enseñanza Superior.

Consecuentemente, en esta investigación hemos pretendido continuar con estas líneas de estudio, intentando profundizar y realizar una radiografía de cuáles son los procedimientos que emplean los profesores en una titulación concreta (Pedagogía), en una promoción específica (2002-2007), todo ello desde la perspectiva de los estudiantes y en un momento de cambios y reforma universitaria.

2. Método

Como acabamos de enunciar, el objetivo general de la investigación era conocer los procedimientos que habían utilizado los profesores para evaluar a sus alumnos, desde la experiencia de los discentes. Se trataba de registrar los modos de llevar a cabo dichas tareas para que quedasen reflejadas y pudiesen servir de referente en futuros trabajos, además de servirnos para conocer los cambios que la actual reforma universitaria introduce en la práctica evaluativa. Además de éste, nos planteamos otra serie de objetivos como los que se detallan a continuación:

3. Un reflejo de la importancia de la evaluación universitaria queda reflejado en los congresos "*Advances in Teaching and Learning Research*" y "*Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad en la Enseñanza Superior*" celebrados en Sevilla y Huelva respectivamente y en los que se abordó como una de las cuestiones principales esta temática de estudio.

- Analizar si existen diferencias significativas en el uso de las diferentes herramientas en función de la naturaleza de las disciplinas.
- Describir y ejemplificar distintas definiciones elaboradas por los estudiantes sobre los instrumentos de evaluación.

Naturalmente, toda investigación necesita adoptar decisiones metodológicas en función del objeto de estudio y del marco conceptual en el que nos posicionemos. Con este trabajo lo que se intentó fue acercarnos a las experiencias que habían tenido los alumnos con las prácticas de evaluación. Por ello, se optó por escoger un diseño metodológico que combinase diferentes herramientas y estrategias, así podemos situar nuestra metodología en los denominados métodos descriptivos. No podemos olvidar, por tanto, que intentamos conocer una realidad para posteriormente obtener modelos interpretativos que nos faciliten el entendimiento de cómo se está evaluando.

Tal y como se ha indicado, dada la naturaleza de este estudio, se determinó utilizar una metodología de investigación de integración cualitativa-cuantitativa que, ha generado diferentes propuestas de acción, todo ello en aras a comprender mejor el objeto de investigación. Consideramos de acuerdo con Greene y Everston (1989), que la combinación de metodologías en un mismo trabajo es una de las modalidades más adecuadas para profundizar en fenómenos educativos. De esta forma y tras consultar algunas herramientas para recoger información (Delgado y Gutiérrez, 1994; Martínez, 1998), nos pareció oportuno emplear en esta investigación: el recuerdo a través de materiales (que tiene su origen en las historias de vida) y las entrevistas. Es importante remarcar que el recuerdo a través de materiales ya ha sido empleado en otros trabajos elaborados por el grupo de investigación.

Por otra parte hemos de señalar la población de estudio. En este sentido, podemos indicar que las decisiones acerca de la muestra fueron abordadas desde el mismo inicio de este trabajo, pues era necesario delimitar el campo de actuación. De esta forma, nos centramos en estudiantes de la Universidad de Murcia, concretamente los de la Licenciatura de Pedagogía y, más aún de la promoción 2002-2007. Se obtuvo información de 103 alumnos de un total de 125 discentes matriculados, es decir, llegamos al 82% del total. Éstos fueron organizados en torno a 34 grupos, cada uno de ellos compuesto por 3 estudiantes.

Referido al recuerdo a través de materiales, señalar que consistía en

facilitar a los estudiantes dos documentos. Por un lado, se les proporcionaba una tabla con las 120 asignaturas ofertadas en la titulación de Pedagogía para esa promoción, y por otra parte, otra tabla en la que aparecía una clasificación de las distintas herramientas de evaluación. Hemos de indicar que la categorización, del segundo documento, fue extraída de una primera recogida de información que se llevó a cabo con estos mismos estudiantes de forma individual.

Así pues, mediante el recuerdo en pequeño grupo (3 alumnos) fueron clasificando, definiendo y ejemplificando, en cada una de las asignaturas cursadas, los instrumentos de evaluación con los que habían tenido experiencia a lo largo de la carrera, de acuerdo con 4 grandes referentes: *exámenes orales, exámenes test, exámenes escritos y trabajos*.

En cuanto a la entrevista, resaltar que se realizaron 4, y que fueron llevadas a cabo después del análisis de los resultados obtenidos y tenía como objetivo principal el aclarar algunas controversias surgidas del estudio de la información extraída. La finalidad de la entrevista no era recoger más información sino aclarar contradicciones, pero dado su carácter argumentativo también completó y enriqueció algunos de los resultados hallados, cualitativamente en la recogida de datos.

En cuanto al tratamiento de los datos obtenidos, se ha utilizado la base de datos Microsoft Excel por su posibilidad de trabajar con matrices. Este programa nos ha permitido elaborar tablas de recuento y de contingencia; además, la facilidad y sencillez de ordenación de los datos ha permitido revisar de forma relativamente fácil la codificación de los 34 grupos referidas al tipo de instrumentos que han trabajado a lo largo de la carrera, dar formato a las tablas obtenidas y organizar la información que contiene de la forma que se desee. Dicho programa fue seleccionado tras la consulta a un especialista que trabaja en el Servicio de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia, ya que aconsejó que dada la naturaleza de los datos sería adecuado emplear el programa Excel, así como el Nudist.

El programa Nudist, herramienta diseñada para manejar datos no numéricos y no estructurados en análisis cualitativos, para soportar procesos de codificación de datos en un sistema de catalogación, búsquedas de texto o modelos de código y teorizar sobre los datos; fue utilizado para el análisis vivencial. Concretamente se empleó tanto para las descripciones como para la información extraída de las entrevistas. El método seguido para introducir la información fue la transcripción de todas las descripciones de los estudiantes para posteriormente crear categorías

en las que organizar los datos para, finalmente, facilitar un análisis de los resultados obtenidos.

3. Resultados

Para la realización del análisis de resultados se tomaron como referentes los objetivos propuestos en la investigación, consecuentemente ahora emplearemos esta misma estructura para exponer aquellos datos más relevantes extraídos de este trabajo.

Por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de los datos obtenidos organizamos el análisis desde dos enfoques interpretativos, uno de corte más cuantitativo, mientras que el segundo es más experiencial. Comenzaremos por el apartado de análisis cuantitativo, respondiendo con ello al primero de los objetivos.

3.1. Resultados cuantitativos

El primer objetivo se correspondía con el general de la investigación: ¿Cuáles son los procedimientos de evaluación que han empleado los docentes en la Licenciatura de Pedagogía, promoción 2002-2007, para valorar a sus alumnos?

Así, respondiendo a la pregunta podemos señalar que el alumnado a través de sus 973⁴ descripciones relataron los distintos instrumentos que empleaban los profesores para evaluarles. Más concretamente, las aportaciones se organizaron en torno a 4 grandes referentes, que coincidían con los referentes más estudiados en la literatura especializada: los exámenes orales, los exámenes tipo test, los exámenes escritos y los trabajos.

Profundizando ahora en los resultados obtenidos sobre estos 4 tipos de procedimientos, destacar que, desde la perspectiva de los estudiantes, el instrumento más empleado han sido los trabajos, puesto que se han aplicado según los datos extraídos en 84 asignaturas (el 90% del total de las disciplinas), evidentemente, el uso que se hace de los trabajos es muy elevado. En cuanto a los exámenes escritos, señalar que es la segunda práctica más empleada puesto que se ha realizado 52 disciplinas (el 56% de las asignaturas). Respecto a los exámenes tipo test indicar

4. 973 descripciones son cada una de las aportaciones descritas por los estudiantes acerca de los procedimientos de obtención de información.

que se han empleado en 41 asignaturas (el 44% del total), mientras que los exámenes orales solamente se han aplicado en 5 asignaturas de 93 (5,37%). Esto queda reflejado en la siguiente gráfica:

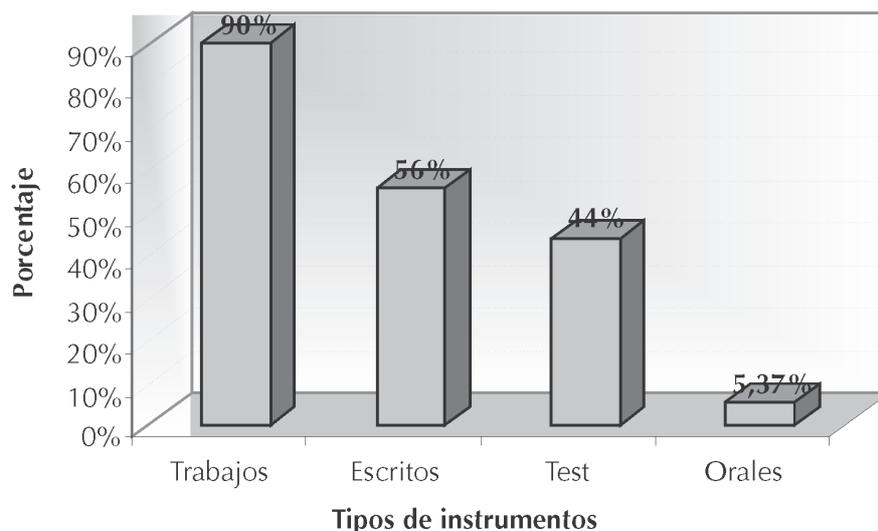


Gráfico I: Porcentaje de uso de las distintas herramientas de evaluación

Consecuentemente, los estudiantes han tenido experiencia fundamentalmente en trabajos y en exámenes escritos, mientras que han desarrollado una vivencia prácticamente testimonial en los exámenes orales, puesto que se han utilizado únicamente en 5 asignaturas. Sin duda, hemos de suponer que el alumnado al tener menos experiencia en los exámenes orales tiene una menor formación en este procedimiento y, consecuentemente, en las habilidades que con él se potencian.

Por otra parte, otra característica a considerar es el número de instrumentos que emplean los profesores para evaluar a los alumnos en cada una de las asignaturas. En este sentido, podemos señalar que los docentes para obtener información de sus estudiantes emplean 2 en algo más del 60% de las asignaturas; es decir, en 2 de cada 3 disciplinas los profesores, para evaluar a sus alumnos, seleccionan dos herramientas, mientras que en un 35% solamente utilizan una. Evidentemente, cuando se trata de 3 ó 4 instrumentos el porcentaje se reduce considerablemente. Sin duda, esto es una apreciación significativa pues muestra como los

docentes utilizan mayoritariamente 2 o más procedimientos para obtener información lo que podría denotar la necesidad que se tiene de obtener diferentes perspectivas para evaluar los contenidos de su materia. Esto queda explicitado en la siguiente gráfica:

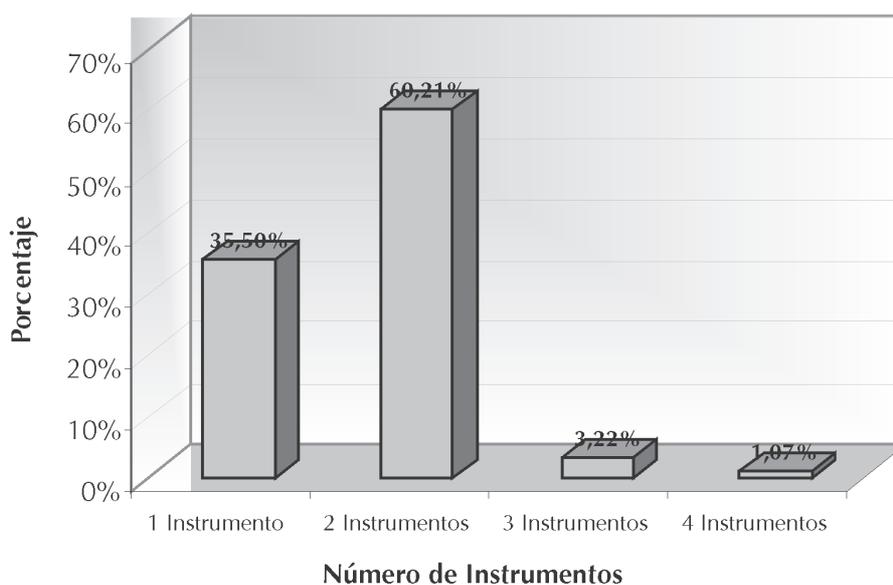


Gráfico II: Uso de los diferentes instrumentos

Además de esta información numérica, los estudiantes en sus descripciones expresaban las vivencias que habían experimentado con los 4 tipos de instrumentos y cómo éstos habían sido utilizados de forma distinta en función de la naturaleza de los créditos. Es preciso recordar que el plan de estudios del 2000 de Pedagogía viene regulado por créditos de distinta naturaleza, entre los que se encuentran: los troncales, los obligatorios, los optativos y los de libre configuración y que los estudiantes deben cursar un total de 304 créditos para superar la carrera y obtener el título de Pedagogía.

Naturalmente, estos 304 créditos son distribuidos de diferente forma: las asignaturas troncales y obligatorias abarcan un total de 246 créditos, las optativas 31 y las de libre configuración solamente 26 créditos. Así pues, podemos confirmar el considerable peso que tienen las asignaturas de créditos troncales y obligatorios, alcanzando algo más de un 81% del

total, en comparación con las de créditos optativos y de libre configuración que solamente albergan aproximadamente el 19%. En este sentido, podemos destacar que una de las decisiones más significativas que se tomaron en esta investigación fue decidir acerca de considerar las 93 asignaturas, como un total, o inclinarnos por el peso de los créditos y, por lo tanto, limitar o ponderar los optativas y los de libre configuración. Finalmente, se optó por mantener la totalidad de las asignaturas como referente, siendo conscientes del peso que para cada alumno tiene, pero también lo enriquecedor que es disponer de toda la información de los procedimientos de evaluación que para la titulación de Pedagogía se han empleado.

Así, hemos comprobado como la naturaleza de los créditos influye en la elección de la cantidad y del tipo de instrumento que seleccionan los profesores, existiendo diferencias significativas en su uso en función de esta clasificación en troncales, obligatorios, optativos o de libre configuración.

De este modo, cuando se alude a los **trabajos**, podemos corroborar que se han realizado en todas las asignaturas troncales, obligatorias y optativas, pero solamente en 17 de libre configuración. Además, es de resaltar que el conjunto de asignaturas troncales, obligatorias y optativas alcanza casi el 80% del total de disciplinas cursadas por estos alumnos, y en todas ellas han tenido que realizar un trabajo para que el profesor evaluase sus aprendizajes.

Respecto a los **exámenes escritos**, podemos confirmar que se han llevado a cabo en 26 asignaturas troncales y obligatorias, 16 optativas y 10 de libre configuración. De esta forma, señalamos que existen diferencias en el uso que se hace de este instrumento dependiendo de la naturaleza de la disciplina, puesto que se ha aplicado en el 72% de las troncales y obligatorias, en la mitad de las optativas y en un porcentaje inferior en las de libre configuración. Además hemos podido comprobar que existen diferencias considerables en el uso que se hace de este instrumento, en troncales y obligatorias, entre el 1º y el 2º ciclo, utilizándose un 10% más en el segundo que en el primero.

En cuanto a los test, indicar que se han realizado 21 en disciplinas troncales y obligatorias, y 20 entre las asignaturas optativas y las de libre configuración. Así, hemos de destacar el uso casi igualitario que hacen los profesores de esta herramienta independientemente de la naturaleza de los créditos.

Por último, los exámenes orales solamente se han realizado en 5 oca-

siones a lo largo de la carrera, concretamente 2 en troncales y obligatorias y 3 en libre configuración. Como hemos dicho a hasta el momento, la experiencia de los alumnos con las pruebas orales ha sido prácticamente anecdótica, y es destacable la presencia más elevada de éstos en asignaturas de libre configuración que en troncales y obligatorias, habiendo una ausencia total en las optativas. Toda esta información queda recogida en la tabla nº I.

Tabla I: Uso de los distintos instrumentos en función de la naturaleza de la disciplina

	Número de asignaturas	Orales	Escritos	Test	Trabajos
Troncales y obligatorias	36	2	26	21	36
Optativas	31	0	16	10	31
Libre Configuración	26	3	10	10	17
Todas	93	5	52	41	84

Además, si analizamos los resultados en función del número de instrumentos que utilizan los profesores y la naturaleza de las disciplinas podemos constatar que:

- cuando se trata de asignaturas troncales y obligatorias, el 88,9% de los docentes usan 2 o más instrumentos para obtener información, mientras que solamente un 11,1% obtienen información a través de un instrumento;
- en cuanto a las asignaturas optativas y de libre configuración, se emplea un único instrumento en algo más del 50%, mientras que en el 49% lo hacen con dos o más, así podemos confirmar que en las disciplinas de esta naturaleza, los profesores hacen un uso igualitario, tanto de una como de dos instrumentos para recoger información de los estudiantes.

Así pues, se comprueba que los docentes no emplean la misma cantidad de herramientas cuando se trata de troncales y obligatorias que cuando se trata de optativas y de libre configuración, como podemos observar en la gráfica siguiente:

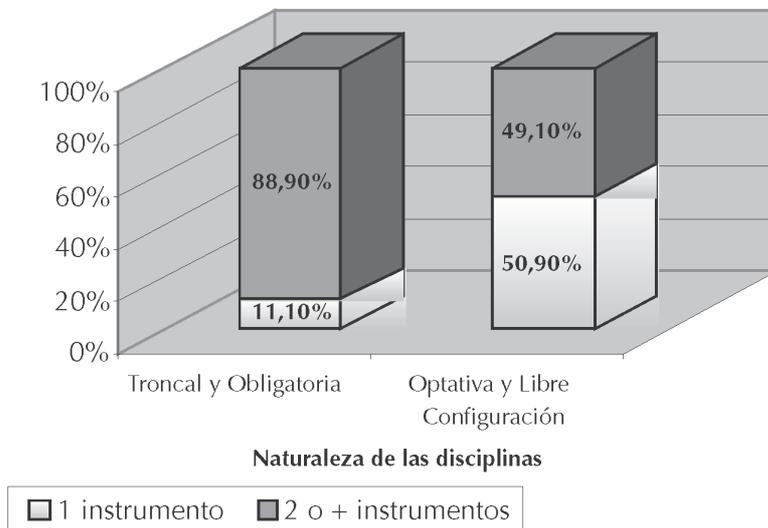


Gráfico III: Uso de uno, dos o más instrumentos en función de la naturaleza de la disciplina

Si profundizamos en cuáles eran esos instrumentos, hallamos que cuando se trata de dos, según los estudiantes, eran los trabajos y los exámenes escritos los elegidos; mientras que cuando solamente se aplicaba uno eran los trabajos. Sin duda, como venimos argumentando, son los trabajos el procedimiento más requerido por los docentes para obtener información de los progresos de los discentes. De esta forma, y teniendo en cuenta la visión de los estudiantes, podemos corroborar que cuando se trata de asignaturas troncales y obligatorias los profesores solicitan a los discentes que realicen un examen escrito y un trabajo (en la mayoría de ocasiones), mientras que cuando se trata de las asignaturas optativas y de libre configuración (recurriendo la mayoría de veces a un único instrumento) los docentes hacen uso de los trabajos.

Como hemos podido comprobar, los estudiantes, han enumerado de forma clara y concisa qué instrumentos eran los más empleados, su diferenciación cuando se refieren a la naturaleza de los créditos, la influencia de éstos en la selección de las herramientas y cuántos instrumentos utilizaban los profesores para recoger información. Vamos ahora a profundizar en el sentido de estos datos y responder al tercero de los objetivos de nuestra investigación: analizar y describir los distintos instrumentos a partir de las descripciones de los estudiantes.

3.2. Resultados experienciales

A pesar de que los estudiantes se han basado en cuatro grandes referentes de evaluación, en sus descripciones esas cuatro tipologías albergan hasta 25 modalidades distintas de llevarlas a la práctica, además de la identificación y relato de las habilidades que con ellas se desarrollaban.

Así pues, vamos a exponer qué entienden los alumnos por cada una de los procedimientos que han descrito, comenzando por los exámenes orales. Más concretamente, los discentes describían las **pruebas orales** como una práctica de recogida de información en la que *de forma oral los estudiantes expresan el contenido aprendido de una asignatura. Para ello se preparan días antes las preguntas, el mismo día del examen sus traen de una bolsa dos bolas que se corresponden con dos preguntas (teniendo la posibilidad de cambiar una pero sin retorno) y antes de exponer ante el comité evaluador preparan un esquema con lo que posteriormente van a explicar.*

Los alumnos, además de describir qué significaba para ellos un examen oral, también aportaron ideas acerca de las destrezas que desarrollaban al poner en práctica una prueba oral, más concretamente indicaban algunas tales como: desenvolverse fluidamente de forma oral, la asimilación del significado de la pregunta en un tiempo limitado, la organización mental del contenido, la habilidad y soltura de hablar en público, el control de la expresión no verbal, entre otras.

Tal y como señalábamos anteriormente, este tipo de exámenes orales ha sido el procedimiento menos empleado, pero sí podemos indicar que los estudiantes tienen una imagen clara de en qué consistía y de las aptitudes que con él se desarrollaban. Además recordaban una serie de ejemplos, que diferenciaban por niveles de dificultad.

Continuando con las descripciones que hacen los discentes sobre las prácticas de evaluación, vamos a exponer ahora qué significaba para ellos los **exámenes tipo test**. En primer lugar, hemos de destacar que los estudiantes han aludido a cuatro tipos de test, entre los que se encuentran: los test de verdadero o falso, los de elección única con 3 ó 4 alternativas de respuesta y los de elección múltiple. Sin duda, cada una de estas modalidades tienen características identificativas, diferentes y comunes. Entre las comunes, los alumnos han resaltado las siguientes:

- *elevado número de preguntas,*
- *enunciados de extensión breve,*

- *para su realización se debe seleccionar la respuesta correcta.*
- *influencia del azar en la elección de la respuesta,*
- *para su corrección se utiliza una fórmula ($A-E/n-1$).*

Al igual que con los exámenes orales, en los test los discentes han identificado las destrezas que desarrollaban con la elaboración de este tipo de exámenes. Así pues, entre las capacidades más recordadas señalaban las siguientes: la discriminación y selección de la respuesta correcta entre todas las opciones presentadas, la diferenciación de la opción válida de los distractores, y la identificación de la o las opciones correctas. Además los estudiantes han identificado que había preguntas con mayor y menor nivel de complejidad.

Evidentemente, las vivencias que los estudiantes han tenido con los exámenes tipo test han sido amplias (cabe recordar que se han aplicado en casi la mitad de asignaturas y que se han realizado de forma igualitaria independientemente de la naturaleza de la disciplina) lo que les ha proporcionado una mayor experiencia en los conocimientos y habilidades que desarrollan este tipo de prueba.

Siguiendo con las descripciones, vamos ahora conocer qué significaba para los estudiantes el **examen escrito**. Identificaron que había más de una forma de hacer un examen escrito, señalando hasta 4 tipos de enunciados distintos de preguntas: los que requieren una *respuesta tipo ensayo*, *los que solicitan una respuesta corta*, *las preguntas sobre materiales escritos* y *la resolución de ejercicios y casos prácticos*.

Al tratarse de cuatro formas de enunciar una pregunta, las habilidades puestas en práctica en cada una de ellas son distintas. Así pues, partiendo de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), hemos identificado a través de las descripciones que habían desarrollado destrezas como la recuperación, la comprensión y el análisis. Combinando estas posibilidades, hemos comprobado que cuando los estudiantes hablan de examen escrito lo pueden hacer desde 10 modalidades diferentes a la hora de ponerlos en práctica:

- *preguntas tipo ensayo que requieren recuperación, comprensión o análisis;*
- *preguntas cortas que solicitan que el alumno recupere, comprenda o analice la información;*
- *cuestiones sobre materiales escritos en los que el estudiante ha de mostrar memorización, comprensión o análisis; y*
- *resolución de ejercicios y casos prácticos.*

Más concretamente, en la siguiente tabla se expone algunas descripciones realizadas por los estudiantes para cada tipo de enunciado.

Tabla II: Tipologías de exámenes escritos

	Respuesta ensayo	Respuesta corta	Sobre material escrito	Resolución ejercicios y Casos prácticos
Análisis	Realización de una prueba con preguntas muy generales, que para resolverlas es necesario comprender bien el temario, pues tienes que mostrar tu opinión o reflexión fundamentada o justificada.	Preguntas que requieren respuestas concretas, en base a unos contenidos trabajados a lo largo de la asignatura. No se trata de responder sobre contenidos concretos sino que se valora la expresión, reflexión y relación entre conceptos y, se contestan en menos de 20 líneas.	Responder a una serie de cuestiones relacionados con la lectura de diversos materiales escritos, en los que había que reflexionar de forma crítica.	Resolución de ejercicios: Aplicar cálculos y fórmulas estudiados en la asignatura para su resolución en un examen.
Comprensión	Desarrollo de diferentes preguntas relacionando unos temas con otros, explicando bien porqué estaban relacionados.	Las respuestas conllevan la relación de diversos temas y conceptos para poder desarrollarlas satisfactoriamente.	Leer un libro de manera que se entendiese su contenido u su relación con la teoría dada en clase.	Supuesto práctico:
Recuperación	Exámenes de larga duración, ya que se tiene que exponer mucha información, requieren de un buen nivel de redacción y expresión de los contenidos. Se pedía una respuesta lo más fiel posible al temario.	Habitualmente son respuestas escuetas y cerradas que no permiten aportaciones individuales ni reflexiones, se resuelven a partir de la memorización de contenidos y la extensión de cada pregunta oscila entre media y una hoja.	En este caso las preguntas hacen referencia a un material escrito, había que memorizarlo puesto que entraba en el examen como respuesta larga.	Se pedía que se una vez asimilados los contenidos dados en clase, de manera práctica aplicar la teoría a una situación.

Vamos seguidamente a exponer qué entienden los alumnos por **trabajos**. Primeramente, recordar que este ha sido el procedimiento más empleado por los profesores para obtener información. En este sentido y profundizando ahora en cómo han descrito los estudiantes los trabajos, cabe señalar que han identificado una gran cantidad de formatos que categorizamos en siete modalidades: búsqueda de información, elaboración de memorias, uso de las nuevas tecnologías, revisión, reflexión, diseño e inicio a la investigación.

Una vez identificadas las categorías y profundizando en las descripciones proporcionadas por los discentes, interpretamos dos grandes áreas en las que se podían englobar los trabajos: aquellos que hemos determinado *trabajos de formación* y otros que encuadramos bajo el epígrafe de *trabajos de apoyo*.

Referido a los primeros, los *de formación*, se denominan así porque tienen como finalidad la profundización y desarrollo de un contenido. Dentro de estos incluimos los de: revisión, reflexión, diseño e investigación.

Por otro lado cuando aludimos a los *trabajos de apoyo*, hacemos mención a aquellos que atañen al formato y a la manera de estructurar la información y que sirven, como soporte, entre los que incluiríamos: los de búsqueda de información, elaboración de memoria y uso de nuevas tecnologías.

Evidentemente cada uno de estos trabajos favorece que el alumno ponga en práctica unas determinadas habilidades. Esto queda reflejado en la tabla nº III, en la que se muestra una breve síntesis de lo que los discentes definían en cada tipo de trabajo.

Tabla III: Tipología de trabajos

Trabajos de Formación		Trabajos de Apoyo	
Revisión	Se realiza una lectura comprensiva, de textos, libros, charlas, etc., para extraer las ideas principales y realizar un mapa conceptual, un resumen, una síntesis, con la finalidad de profundizar y conocer más acerca de un tema relacionado con la asignatura.	Búsqueda de información	Aquellos en los que mediante Internet o en materiales escritos (libros, revistas, textos, artículos, etc.), consultaban información, sobre un determinado tema.
Reflexión	Lectura comprensiva de un material escrito para posteriormente realizar una valoración, una crítica constructiva o reflexionar sobre él.	Elaboración de memoria	Redacción de los aspectos más importantes a nuestro criterio y elaboración de un informe donde reflejar todas las acciones diarias, resúmenes, mapas conceptuales y prácticas llevadas a cabo, incluyendo una reflexión y/o valoración sobre lo que se ha aprendido y cómo.
Diseño	El alumno ha de aplicar el conocimiento a situaciones particulares, teniendo como resultado un proyecto o programa.	Uso de nuevas tecnologías	Consiste en el uso, aprendizaje y dominio de diferentes herramientas telemáticas.
Investigación	Trabajo de aplicación con carácter investigador, en el que el estudiante debe de partir de una hipótesis que requiere la respuesta en términos de nuevo conocimiento, además se le exige que recoja y analice datos.		

4. Discusión

Desde el inicio y conforme hemos ido profundizando en el estudio de las prácticas de evaluación, hemos comprobado cómo se ha ido conformando un área de conocimiento (socialmente construido e individualmente aplicado por el alumnado) en torno a estas herramientas que han supuesto, sin duda, una formación en los discentes y que les ha permitido superar todas las asignaturas que constituyen la titulación de Pedagogía.

Cabe señalar que, estos conocimientos los han ido adquiriendo del conjunto de los profesores que han impartido sus asignaturas y que, de acuerdo con lo que cada docente ha creído pertinente señalar, los alumnos las han interpretado y aplicado acorde a sus intereses, expectativas y fines.

Igualmente, sería conveniente indicar que ese conocimiento no se ha alcanzado puntualmente, sino que ha sido elaborado y aplicado a lo largo de los cinco años de estancia universitaria que han experimentado los discentes. Es pues, un contenido que va más allá del concepto de asignatura, profesor y curso; incluso podríamos decir que ha sido un saber profesionalizador, sin cuyo dominio, comprensión y aplicación adecuada a cada contexto y situación, les hubiera llevado a resultados no deseados.

Se trata por tanto, de un área de formación singular de la que, tal vez, no separamos suficientemente aún, y que demanda nuevas formas de abordarla incluyendo acciones puntuales y de asesoramiento continuado a lo largo de la carrera, exigiendo también referentes claros en su uso de acuerdo tanto con los contenidos singulares de cada área del saber, como de la especificidad de las titulaciones, los alumnos y profesionales a los que va dirigida.

De esta manera, podemos interpretar que cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos estamos también evaluando la enseñanza que hemos llevado a cabo. Evidentemente, la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien, del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll y Martín, 1994). Así pues, la evaluación de los aprendizajes realizados por los estudiantes proporciona a los docentes una información muy rica y variada, y es en estas situaciones donde el docente puede tener como punto de referencia para posibles cambios o mejoras. En este sentido, sería importante

hacer alusión a que en momentos de cambio, como el que nos encontramos, en el que se está iniciando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es importante tener esta radiografía actual para conocer cómo se está evolucionando y qué cambios o modificaciones se van a producir con respecto a lo que conocemos.

Con la información recogida hemos podido dar un paso más hacia la comprensión de cómo se realiza en la práctica la evaluación de estudiantes, y cómo son interpretados por los propios estudiantes los instrumentos con lo que se recoge información sobre sus aprendizajes. En definitiva, nos hemos aproximado a una evaluación de la calidad de la práctica de la evaluación de estudiantes en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, en la que:

- hemos comprobado como los cuatro grandes referentes de instrumentos de evaluación que se utilizan habitualmente albergan muy diferentes modalidades en su desarrollo práctico, y cada una de ellas supone unas características de formación distinta para el alumnado;
- hemos visto también como el uso de cada instrumento es muy dependiente del tipo de asignatura (obligatoria, optativa o de libre configuración) que se esté impartiendo, lo cual debería hacernos reflexionar sobre las diferencias entre esas modalidades de asignaturas y su transformación en el EEES;
- hemos recogido una sistematización de las características que tienen los procedimientos de evaluación que los docentes emplean para conocer los aprendizajes desarrollados, así como una descripción de qué significan para los estudiantes y qué capacidades desarrollan con ellos.

Obviamente, a partir de esta información se abren diferentes interrogantes y diversas líneas posibles de trabajo: ¿Cómo se modifica esta situación con el inicio del nuevo Grado en Pedagogía?; ¿Esta información es válida sólo para esta titulación o se podría extrapolar a otras titulaciones de Educación?, ¿y de otras ramas de conocimiento?; ¿Son los docentes conscientes de esta información: de la amplia variedad de prácticas de evaluación que se realizan, de las coincidencias en función del tipo de asignatura, de las capacidades que los alumnos consideran que se están evaluando con cada una de ellas, ...? Consecuentemente, creemos que se puede tomar este trabajo como punto de partida para iniciar estudios

en los que se pueda profundizar sobre la formación de los estudiantes, las competencias y habilidades que más se han desarrollado, y dar con ello una nueva perspectiva de la evaluación de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Barberà Gregori, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Coll, C. y Martín, E. (1994). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En Coll y otros. *El constructivismo en la escuela*. Barcelona: Graó.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio siglo XXI*, 24, 207-210.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hupagraphis.
- Greene, J.L. y Everston, C.M. (1989). *La observación como indagación y como método, en Wittrock, M., La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Martínez, N. (1998). *Los problemas de especialización y globalización en los currícula de primaria. Notas para un debate*. En Gómez, C. y Fernández. *La Función Docente en Educación Infantil y Primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA: Corwin Press.
- Morales, P. (1995). *Tipos de pruebas: los exámenes orales y las preguntas de respuesta abierta*. Bilbao: Deusto.
- Pallares, M. (1977). *Técnicas de instrumentos de evaluación*. Barcelona: CEAC.
- Porto Currás, M. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la USC.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Tejedor Tejedor, F.J. (Dir) (1998b). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Informe de Investigación. CIDE.
- Trillo Alonso, F. y Porto Currás, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-

302.

Wittrock, M.C. (1990). *Procesos de pensamiento de los alumnos. La investigación de la enseñanza*. Barcelona-Madrid: Paidós.