

## Procedimientos de evaluación de estudiantes: ¿cambios de la Licenciatura al Grado?

## Student evaluation procedures: changes from the Bachelor to Degree?

**María Luisa García Hernández**  
**Mónica Porto Currás**  
**Nicolás Martínez Valcárcel**  
 Universidad de Murcia (España)

**María Luisa García Hernández**  
**Mónica Porto Currás**  
**Nicolás Martínez Valcárcel**  
 Universidad de Murcia (España)

### Resumen

Una de las propuestas por las que abogaba el proceso de Convergencia europeo era un cambio de paradigma en la enseñanza, que afectase tanto al rol docente como al rol discente. Evidentemente, la puesta en práctica de nuevas formas de enseñar, nuevas metodologías, debería tener su reflejo en modificaciones del proceso evaluador y, por tanto en los procedimientos de evaluación, de tal modo que la evaluación se adecue también a esta nueva concepción. En este sentido, el objetivo de este artículo es profundizar en el proceso de evaluación, más concretamente

### Abstract

One of the proposals defended by the European convergence process was a shift in the model of the teaching-learning process which affected the teaching role and the pupil role. Obviously, the put in practice of new teaching ways, new methodologies, should have a reflection in changes of the assessment process so that the evaluation can be adapted to this new idea. In this way, the goal of this article is to go deeper in the evaluation process, more concretely to know in the procedures used to gather information about the learning process of our students

conocer los procedimientos que se utilizan para recabar información del aprendizaje de los estudiantes y cómo ese determinado tipo de evaluación influye en su formación como futuros profesionales de la Pedagogía. Para este artículo se han obtenido datos relacionados con la titulación de Pedagogía (Facultad de Educación) de la Universidad de Murcia. Concretamente, se ha trabajado con tres promociones distintas de Pedagogía (dos de ellas de Licenciatura y una de Grado), tomando la experiencia de los estudiantes como fuente de información primaria. Del análisis efectuado podemos resaltar, en primer lugar, la combinación de dos o más procedimientos para recoger información variada del aprendizaje del estudiante y, en segundo término, la continuidad existente en el uso de procedimientos de evaluación en ambos Planes de estudios, la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.

and how the way of assessing them has a certain influence in their formation such as oncoming professionals in the field of Pedagogy. For this article, data related to the degree in Pedagogy (Education School) in the University of Murcia have been collected. In particular, we have worked with three different promotions in Pedagogy (two of them from the Bachelor in Pedagogy and another one from the degree in Pedagogy), taking our students experience as a primary source of information. From this analysis we can firstly outline that the combination of two or more procedure to gather varied information about the learning process of the students and secondly, the existing continuity in the use of evaluation procedures in both curriculum, in the evolution from the Bachelor to the Degree in Pedagogy.

**Palabras clave:** Estudiantes, evaluación de aprendizajes, Pedagogía, plan de estudios, procedimientos de evaluación, universidad.

**Key words:** Assessment, curriculum, evaluation procedures, Pedagogy, students, university.

## Introducción

Las palabras de Cano-García (2008) pueden ayudar a comprender nuestras pretensiones en esta investigación: “la creación del EEES lleva aparejados cambios diversos y profundos” (p.1), modificaciones no sólo en la organización de los estudios si no también estructurales, en la docencia y, por consecuencia, en la evaluación. En este sentido, si se están llevando a cabo una serie de cambios en la docencia en la educación superior (cómo es entendida, estructurada y desarrollada), nuestra intención era conocer si hay cambios también en el proceso evaluador. Tal y como la autora citada afirma, “la evaluación es uno de los elementos que se ve más seriamente afectado, ya que tiene que adaptarse a la nueva forma de entender el aprendizaje” (Ibíd.:52); sin embargo, con frecuencia se duda de si los cambios que se están defendiendo son tan significativos como para afectar a todo el proceso de enseñanza en su conjunto y, por consiguiente, también en la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación.

En este sentido, López-Pastor (2009) señalaba que:

“el proceso de Convergencia hacia el EEES implica cambios en la evaluación en la educación superior, que van desde dedicar más tiempo y esfuerzo a una evaluación

continua y formativa, evaluar el proceso de aprendizaje, evaluar los diferentes aprendizajes e intentar que esa evaluación esté orientada hacia la mejora hasta una evaluación centrada en el aprendizaje. Por tanto hemos de cambiar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” (p.53).

¿Cómo se puede realizar esa evaluación para el aprendizaje? ¿Con qué procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación se está realizando en las aulas universitarias? En este sentido, es significativo remarcar que en los últimos años han aumentado significativamente las publicaciones referidas a la metodología de evaluación y a los procedimientos empleados o que se deberían emplear para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Basta con realizar una indagación sobre términos vinculados con: el concepto de evaluación, evaluación de los aprendizajes en la educación superior, evaluación de competencias, calidad de los aprendizajes, metodología de evaluación, procedimientos de evaluación y evaluación desde la perspectiva del alumno, para darnos cuenta de la gran cantidad de información y publicaciones que se han realizado -y se siguen realizando- al respecto.

Por tanto, parece que la preocupación por la evaluación de los aprendizajes universitarios ha evolucionado significativamente, cobrando actualmente un inusitado auge. No cabe duda que existe una amplia literatura sobre el tema, de la que destacamos trabajos como los de Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2007; López-Pastor, Fernando-Martínez y Julián-Clemente, 2007; Sans-Martín 2008; Struyven, Dochy, Janssens, Gielen, 2006; Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, 2006; Trillo y Porto-Currás, 1999; Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt, 2008 (entre otros). En este sentido, podemos indicar que la mayor parte de estos trabajos intenta conocer las preferencias que tienen los estudiantes en cuanto a los procedimientos con los que son evaluados, qué percepción tienen ellos de la evaluación, qué instrumentos de evaluación prefieren, etc.

Concretamente, el trabajo de Struyven *et al.*, (2006) intenta hallar la vinculación entre la metodología que desarrolla el docente y el tipo de instrumento que utiliza para conocer el aprendizaje de los estudiantes y conocer si existe relación entre ambas. Por otro lado, el estudio de Van De Watering, *et al.*, en 2008, expone algunos de los resultados más destacados sobre las preferencias de los estudiantes acerca de los instrumentos de evaluación y sobre procesos cognitivos que les gustaría que les evaluaran.

Situados en esa línea de investigación, la información aportada en este artículo proviene de una investigación más amplia -iniciada en 2007- que tenía como objeto conocer y profundizar -desde la experiencia del estudiante- cómo es la evaluación en las aulas universitarias. Para ello se solicitó a los alumnos que recordasen cómo habían sido evaluados a lo largo de sus años de formación y con qué procedimientos se había recogido información de sus aprendizajes.

Cabe destacar que el inicio de esta investigación coincidió en el tiempo con la llegada e implantación del EEES. Así pues, teniendo en cuenta que nos encontrábamos en una situación en la que convivirían 2 planes de Estudios, creímos oportuno recoger datos de ambos Planes (en este caso de Pedagogía).

## Marco teórico y antecedentes

Actualmente existe una gran preocupación por parte de los docentes, por adecuar los procesos de evaluación al cambio que conlleva la Convergencia en la Educación Superior.

De Miguel (2005) señalaba que “de nada sirve hablar de cambio metodológico si no cambiamos los procedimientos de evaluación. Debemos primero identificar las implicaciones que tiene este cambio en el sistema educativo” (p.24). Efectivamente, en primer lugar hemos de ser conscientes de que se ha producido un cambio en la metodología, para garantizar una transformación en la forma de evaluar y, por tanto, en los procedimientos de recogida de información.

Es evidente que si llevamos a cabo modificaciones en el proceso evaluador hemos de tener en cuenta los procedimientos de evaluación que vamos a utilizar. No se trata de anular ni desechar las prácticas de evaluación que hasta ahora se han empleado, para cambiarlas por otras totalmente nuevas, sino que lo que se pretende es algo más profundo, es un cambio en la concepción metodológica y en la forma de entender la evaluación. Una evaluación no tan centrada en el producto y desvinculada de los participantes, sino en una evaluación que tiene en cuenta el proceso y a los implicados, aplicando así procedimientos acordes a la metodología y a las características del alumnado presente en el aula.

De igual forma, según el Informe de resultados de la ANECA (2013) “evaluar permite generar la evidencia del aprendizaje, por tanto cuando se describen los resultados del aprendizaje es necesario determinar qué métodos de evaluar son los más adecuados para valorar si el estudiante ha adquirido el nivel de conocimientos deseado” (p.32). En este sentido, remarcar que “la evaluación de los estudiantes es uno de los elementos más importantes de la educación superior” (p.47) puesto que nos muestra cómo está siendo vivido y sentido por el estudiante el proceso de enseñanza y qué concepción forja del mismo.

Siguiendo con el Informe de resultados de la ANECA (2013), “para medir si el estudiante ha logrado un determinado resultado de aprendizaje, será clave elegir el método de evaluación más adecuado” (p.33). López-Pastor (2009) los define como “herramientas de las que se sirve el profesorado para obtener la información que utiliza en la evaluación” (p. 65), es decir el medio por el cuál podemos recoger datos de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales nos van a permitir elaborar una valoración.

Ahora bien, para desarrollar un proceso evaluador adecuado hemos de ser conscientes de que podemos emplear diversos procedimientos, con la posibilidad de que sean complementarios, brindándonos así la oportunidad de obtener una mayor información sobre dichos aprendizajes. Pérez-Juste (2002) indicaba que

“cualquier uso de un tipo de pruebas de forma claramente predominante o exclusivo, lleva aparejado un sesgo [...] de ahí la recomendación de que a la hora de recoger información, acudamos al principio de complementariedad metodológica que, [...] se concreta en la posibilidad de utilizar técnicas variadas” (p.53).

De igual forma, Zabalza (2009) aportaba una definición, orientativa, de esas técnicas de evaluación, entendidas como: “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el proceso” (p.246).

Si recurrimos a la bibliografía sobre el tema, existen numerosos procedimientos que nos pueden ayudar a recoger información sobre los aprendizajes y a tomar las decisiones necesarias. Asimismo Pérez-Juste (2002) indica que,

“si nos referimos a las pruebas de evaluación, debemos ser conscientes de que no existe ninguna modalidad de éstas que sean en sí misma ni buena ni mala, si no adecuada, coherente y suficiente para evidenciar el nivel de logro de los objetivos, las carencias, los errores existentes y, en la medida de lo posible, el origen o causas de unas y otros” (p.53).

En la literatura especializada existen numerosas clasificaciones sobre los procedimientos de evaluación (que varían en función del autor y del año de publicación) como: Blanco-Prieto (1994), Brown y Glasner (2007), López-Pastor (2009), Mateo (2000), Mora (2004), Porto-Currás (2010), Rodríguez-Diéguez (1980), Tejedor (1998), entre otras.

Claro está que debemos, como ya se ha dicho en más de una ocasión, seleccionar los procedimientos de recogida de información de acuerdo o en función de los intereses que nos competan como evaluadores. La llegada de la Convergencia Europea ha conllevado, entre muchos otros factores, cambios en la forma de entender los procedimientos de evaluación e, incluso, hay quienes defienden que se han creado nuevos instrumentos de evaluación. Sin embargo, también hemos de considerar que no se puede pensar que todos los procedimientos que se habían utilizado hasta ahora en la Universidad ya no son válidos, si no que debemos tener en cuenta aspectos como: qué información se pretende recoger, de quién, cuándo, qué alumnos están en clase, cuál es la metodología que se ha aplicado con ellos, etc., para saber qué tipo de procedimiento de evaluación se deben seleccionar. Sin embargo, tenemos la convicción de que en la mayoría de ocasiones se utilizan procedimientos de evaluación similares y, con frecuencia, con un fuerte arraigo en la potenciación de la memorización de la información.

En este artículo se pretende profundizar en cuáles son los procedimientos de evaluación que se han empleado con dos promociones de estudiantes de Pedagogía, de Licenciatura y de Grado, para constatar las diferentes combinaciones de procedimientos que se emplean en cada uno de los casos para obtener información relevante sobre los aprendizajes de los estudiantes, cómo valoran los estudiantes estos procedimientos, así como conocer hasta qué punto se está produciendo modificaciones en la forma en que se desarrolla este proceso.

## Metodología

En este apartado expondremos los objetivos que han guiado nuestro quehacer en este estudio, el método seguido, la muestra participante en esta investigación y los instrumentos de recogida y análisis de información aplicados a este trabajo.

## Objetivo

El objetivo de este estudio se podría enunciar como: conocer el uso y significado que los diferentes procedimientos de evaluación tienen en la formación del estudiante, así como comprobar en qué medida se está produciendo un cambio en el proceso evaluador de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

## Método

Tomando como referencia la propuesta elaborada por Salkind (2009), en la que señala dos tipos de investigación: la experimental y la no experimental, podemos decir que nuestro estudio se enmarca en las investigaciones no experimentales de naturaleza descriptiva.

Consideramos que se incluye en este tipo de investigaciones ya que éstas son definidas como: “estudios que incluyen distintos métodos y en las que se describen las relaciones entre las variables” (p.10). Asimismo, consideramos que esta investigación es de índole descriptiva porque

“identifica las características de un fenómeno existente, describe la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones. De igual forma, las investigaciones de corte descriptivo se pueden llevar a cabo a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones, entre otros procedimientos” (p.11).

En este sentido, consideramos que nuestro trabajo se asemeja en gran medida a la definición que de este tipo de investigación se realiza.

## Muestra

En cuanto a la definición de la muestra, este trabajo se ha concentrado en la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) y se han recogido datos de la titulación en Pedagogía. Es importante resaltar que se ha seleccionado a estudiantes de dos promociones diferentes (2002/2007 y 2006/2011) de la Licenciatura en Pedagogía (plan próximo a extinguir) y del Grado en Pedagogía (2009/2013), que estaban en el segundo curso de esta titulación (que era el último que se había implantado en el momento de recogida de información). En la siguiente tabla se sintetizan los datos de la muestra de estudiantes participantes en esta investigación:

**Tabla 1.** Muestra participante.

	Nº total participantes	Nº total matriculados	% estudiantes muestra
Licenciatura Pedagogía (1)	103	125	82,4%
Licenciatura Pedagogía (2)	67	147	45,57%
Grado Pedagogía	35	146	23,97%
<b>TOTAL</b>	<b>205</b>		

Fuente: Elaboración propia.

Si observamos la tabla, podemos decir que de la Licenciatura en Pedagogía (promoción 1) se llegó a alcanzar un total del 82% de los discentes matriculados. Por otra parte, de la promoción 2 se recolectaron datos de 67 alumnos de los 147 matriculados para este cursando llegando a recoger información de algo más del 45% de los estudiantes.

Por último, en cuanto a los discentes de Grado indicar que llegamos a casi un 24% del total de los matriculados en esta titulación. En primer lugar, hemos de señalar que en el momento de recogida de información sólo estaba implantado hasta el 2º curso de Grado en esta titulación, es por ello que el número de estudiantes es menor. De igual forma, la recogida de datos en este nuevo Plan de Estudios se hizo para comparar y por diversas razones, entre ellas la asistencia y la voluntariedad de esta tarea, el porcentaje de información recogida fue menor del deseado.

Dicho esto hemos de aclarar el término promoción (cohorte) pues tiene un significado relevante para el estudio. Concretamente, promoción la entendemos como un tiempo determinado en que el discente convive con el conjunto de compañeros de carrera, quienes dedican su tiempo a la formación y a la consecución de su título. En este mismo sentido, Bolívar (2002) asume que “contar con las propias vivencias y leer dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que, narran los actores se convierte en una perspectiva peculiar de la investigación” (p.3).

Es decir, tenemos el privilegio de contar las experiencias de los estudiantes de Pedagogía (ya sean de 5º de la Licenciatura de Pedagogía o de 2º curso del Grado) que están viviendo y percibiendo la evaluación de una forma concreta, acorde con el momento y las características particulares de cada sujeto, pero también del grupo-clase en el que han coincidido. Y además tenemos la ventaja de que esas vivencias están narradas por los propios sujetos.

### **Técnica de recogida y análisis de datos**

Otro de los aspectos relevantes del trabajo ha sido el instrumento con el que se ha recogido la información acerca de los procedimientos de evaluación aplicados en cada materia en ambos Planes de Estudios. Teniendo en cuenta la gran cantidad y variedad de asignaturas a las que los estudiantes se habían enfrentado, optamos por aplicar un cuestionario abierto, con la finalidad de que fuese completado por los alumnos en función de sus experiencias.

Para cumplimentar este instrumento (Tabla 2), se les facilitó un documento en el que estaban codificados y explicados cada una de las prácticas de evaluación, de acuerdo con las vivencias de una promoción anterior de estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía, con la consigna de que esta codificación solo era un documento de referencia, que podían completar y/o modificar en la medida en que lo consideraran necesario. En la Tabla 2 mostramos un ejemplo del cuestionario empleado.

**Tabla 2.** Cuestionario de recogida de información.

Nombre y Apellidos:	
Nº de Grupo:	
<p><i>A lo largo de este tiempo que llevas como estudiante universitario has sido evaluado de distintas formas. Más concretamente, lo que te solicitamos es que identifiques los procedimientos que han empleado los docentes para evaluarte a lo largo de estos años.</i></p> <p><i>De esta forma, en cada una de las asignaturas deberás identificar cada uno de los procedimientos de evaluación. Para ello te vamos a facilitar una clasificación realizada por los alumnos de 5º de Pedagogía. De la misma forma tendrás la posibilidad de modificar y/o completar con otras categorías de instrumentos (en éste caso deberás de explicar la categoría). <b>Muchas gracias.</b></i></p>	
PRIMERO CURSO	INSTRUMENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
<b>Aa</b>	
<b>Ab</b>	
<b>Ac</b>	
<b>Ad</b>	

Fuente: Elaboración propia.

La cumplimentación de este cuestionario se realizaba en pequeños grupos (de tres personas), lo que favorecía el debate, la reflexión y rememoración de detalles que de forma individual hubiese sido complicado de recoger (tal y como se constató en la prueba piloto).

Evidentemente, los alumnos recuerdan unos procedimientos de evaluación en mayor medida que otros, puesto que por algún motivo han tenido más significado para ellos. En este sentido, podemos pensar que los estudiantes en el cuestionario han identificado aquellas prácticas de evaluación que para ellos fueron relevantes, pues han sido ellos, desde su experiencia y su contexto particular, los que se han enfrentado a las diversas evaluaciones:

“hay que contar con las personas que viven en el contexto que queremos analizar, (...). Esta opción supone realizar la comprensión de las características de la realidad actual desde la perspectiva de considerar la acción comunicativa como el eje de la construcción social. Por ello, hemos de ser conscientes de su alcance” (Del Valle-López, De Prado-Núñez, Tejedor-Mardomingo, Rodrigo-Lacuela, Larena-Fernández, Martín-María, Señor-Olmedo y Carbonero, 2010:2).

Así pues, decir que el cuestionario nos permitió tener una primera imagen de la percepción que tienen los estudiantes sobre los procedimientos de evaluación que se emplean en la titulación de Pedagogía.

Para concluir el apartado metodológico, hemos de destacar que para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa AQUAD. Este sistema nos ha permitido “reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, etc.” (Huber y Gürtler, 2004:9) elaboradas por los alumnos y organizarlas en categorías de acuerdo con los criterios o patrones que se consideraron necesarios.

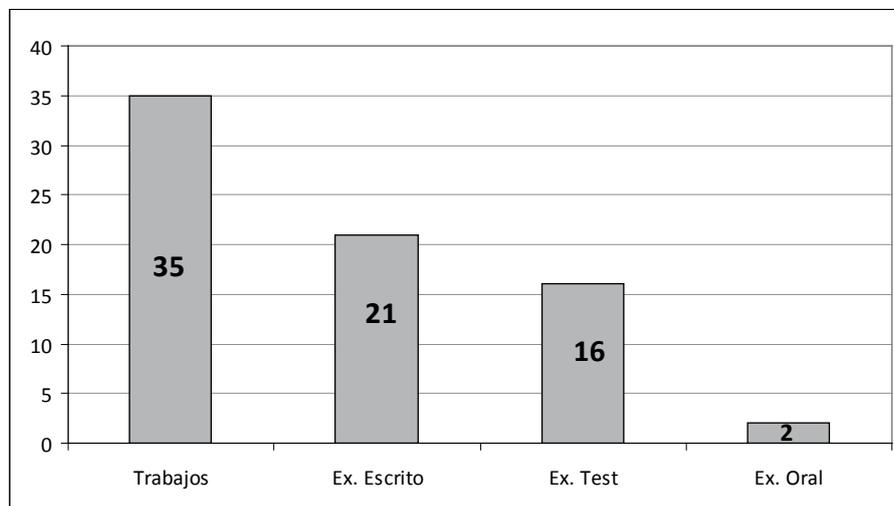
## Resultados

Para organizar la información, en este apartado diferenciaremos en primer lugar los resultados obtenidos en la Licenciatura en Pedagogía de los hallados en el Grado para, finalmente, hacer una comparativa del uso de procedimientos de evaluación en ambos Planes de Estudios.

### Procedimientos de evaluación aplicadas en la Licenciatura en Pedagogía

Zabalza (2009) afirmaba que “no es indiferente aplicar una técnica de evaluación u otra. Podríamos decir que cada técnica se especializa en la obtención de un determinado tipo de información” (p.248). Así, el docente selecciona el tipo de procedimiento de evaluación en función de los datos que desean extraer; ya que esta selección no es azarosa si no que presumiblemente está meditada y medida por el profesor con la intención de obtener una determinada información. Asimismo, el discente desarrolla unas determinadas habilidades en función del procedimiento con el que se le va a evaluar, puesto que no se potencian las mismas destrezas cuando se realiza un examen oral que con un examen escrito, un trabajo o un test.

Sin duda, independientemente del formato que adquiera el procedimiento para obtener datos, el propósito es extraer información del aprendizaje del alumno. Sin embargo, cada práctica es distinta por lo que el estudiante deberá adaptarse a las diferentes exigencias. Vamos, seguidamente, a exponer los resultados más destacados en lo que se refiere al uso de los diferentes procedimientos de evaluación.



*Fuente: Elaboración propia.*

**Figura 1.** Uso de los procedimientos de evaluación en la Licenciatura Pedagogía.

Como se puede observar en la Figura 1, por su amplitud de significado, los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía identifican los cuatro grandes referentes de procedimientos de evaluación (trabajos, exámenes escritos, exámenes tipo test y exámenes orales), coincidiendo así con los instrumentos de evaluación clásicos recogidos en la literatura especializada. Sin embargo, los alumnos manifiestan que existen diferentes subtipologías albergadas bajo estos 4 procedimientos. Concretamente, en los trabajos

plantean diferencias entre que se realicen como trabajos: de búsqueda de información, utilizando las TIC, realización de memorias, de diseño, de revisión, reflexión, inicio a la investigación y las exposiciones de los mismos.

Del mismo modo, en cuanto a los exámenes escritos diferencias varias categorías en función del tipo de respuesta que se esperara en ellos: los de respuesta larga, corta, sobre materiales y resolución de ejercicios y casos prácticos.

Por último, respecto a los test distinguen el uso de: test con 3 y 4 alternativas de respuesta y de verdadero y falso. Solo en relación a los exámenes orales identifican una única modalidad.

Por lo que respecta a su frecuencia de uso, siguiendo con el análisis de la Gráfica 1, se puede constatar que los trabajos han sido llevados a cabo en casi todas las asignaturas, los exámenes escritos en algo más de dos tercios de las materias y los test en casi la mitad de asignaturas; mientras que los exámenes orales sólo en 2 materias.

Asimismo, es importante resaltar que no todos los procedimientos de evaluación favorecen de igual forma el desarrollo de las mismas habilidades cognitivas. En este sentido, indicar que con los trabajos se fomenta la búsqueda, selección, organización y estructuración de la información; con los exámenes escritos se potencia la estructuración de la información, el sentido y coherencia entre las ideas a desarrollar, un vocabulario específico, corrección ortográfica y gramatical; mientras que con los exámenes tipo test se desarrollan las habilidades de identificación y selección de la respuesta más adecuada y por último, en los exámenes orales se promueven destrezas de dominio de la situación, rapidez mental, organización y secuenciación de la información, control del lenguaje, etc. (Zabalza, 2009).

Además de conocer qué procedimientos y con qué frecuencia se han empleado, los alumnos relatan las combinaciones de procedimientos que se ha utilizado en cada asignatura. Esta información se ha resumido en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Nº de procedimientos de evaluación aplicados en la Licenciatura.

Nº procedimientos de evaluación	Nº asignaturas	% sobre las 36 asignaturas
1	4	11,11%
2	27	75%
3	4	11,11%
4	1	2,78%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

Estos resultados nos muestran, de acuerdo con las declaraciones de los alumnos, que los profesores utilizan mayoritariamente diferentes combinaciones de procedimientos de evaluación. En este sentido, Zabalza (2009) recogía que “no basta con decidirse por utilizar un tipo de técnica u otra (...). Sino que incluso podemos optar por una batería de técnicas que se complementen cuando parezca preciso” (p.248). Así pues, teniendo en cuenta los datos de la tabla anterior y retomando las palabras de este autor, podemos constatar que casi la totalidad del profesorado opta por más de una técnica para obtener información del alumno.

Además, observamos que en 4 asignaturas (11,11%) los profesores han recurrido sólo a un procedimiento de evaluación, siendo siempre un trabajo. Esta información constata la puesta en práctica del trabajo como la herramienta de evaluación más utilizada. Por otra parte destaca que, en 27 de las 36 asignaturas (75%) los estudiantes afirman que se han empleado dos procedimientos de evaluación. Es importante señalar que cuando ahondamos en el uso de dos procedimientos de evaluación se opta siempre por la combinación de un trabajo junto con otra técnica tal y como vemos en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Combinación de dos procedimientos de evaluación en la Licenciatura.

2 procedimientos	Nº asignaturas	% sobre 36
Trabajo + Examen Escrito	17	47,22%
Trabajo + Examen Test	10	27,77%

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 4, en 17 de las 36 asignaturas (47,22%), se utilizan dos procedimientos de evaluación, siendo éstos el trabajo y el examen escrito. Más concretamente, los estudiantes indican que son los trabajos de realización de memorias, búsqueda de información y las exposiciones los más utilizados, junto con los exámenes escritos de respuesta larga y respuesta corta. Podemos ver algunas declaraciones en las que exponen esta información:

*G02.01: La forma de evaluación más común a lo largo de los cinco años de pedagogía ha sido los exámenes de desarrollo o de preguntas cortas y como complemento a estas formas de evaluación teníamos las prácticas, memorias, dossier, exposiciones, etc.*

*G08.01: Había examen escrito pero la mayor importancia de la evaluación se centraba en la realización de un dossier. La mayoría de las herramientas utilizadas han sido examen escrito, apoyado por unas prácticas entregadas previamente*

*G023.01: Utilizaban la prueba escrita tipo desarrollo, memoria de prácticas, exposiciones. Examen desarrollo, exposición en clase sobre una de los autores más importantes (Rousseau). Examen de desarrollo y actividades resueltas a diario y exposición.*

*G024.01: La evaluación del alumnado se realizaba a través de una prueba escrita de respuesta libre puntuada con un 7 sobre 10 de la nota global y los 3 puntos restantes se basaban en las prácticas realizadas en clase.*

*G028.01: Los medios de evaluación más utilizados han sido los exámenes: de desarrollo de dos o tres preguntas, exámenes de respuestas cortas.*

*G031.01: Lo que se refiere a las asignaturas troncales y obligatorias el modo de evaluar ha sido mediante la combinación de los instrumentos: memoria o portafolios y los exámenes de desarrollo.*

*G025.02: Asignaturas que hacemos examen escrito final pero durante el cuatrimestre vamos realizando una serie de prácticas que también contaban para la evaluación. Este puedo decir que ha sido el método de evaluación que mas se ha repetido a lo largo de estos 5 años.*

Del mismo modo señalaban algunos ejemplos de enunciados de exámenes y de trabajos puestos en práctica en esta combinación de procedimientos. Una muestra de estos ejemplos sería:

- *Explica el método Montessori. Búsqueda y exposición de información sobre un autor o pedagogo.*
- *¿Qué es la educación?; Trabajo y exposición sobre los Jesuitas, Rousseau, etc.*
- *La educación durante el franquismo. Trabajo de investigación sobre la ILE.*
- *Realiza un trabajo sobre el modelo counseling y haz una posterior exposición sobre el mismo. Adjunta en una memoria todas las prácticas. Nombra las competencias profesionales.*
- *Jubilación y personas mayores; características de este colectivo; Realización de prácticas.*
- *Misiones pedagógicas, entrevista a un profesional de la educación de adultos.*
- *Nacimiento de la Educación Comparada en España Comparar dos sistemas educativos: Bélgica y España.*
- *Fases de la educación comparada según Ferrán Ferrer. Modelos de educación secundaria en Europa. Finalidades de la Educación comparada. Trabajo de comparar dos países: Finlandia y España.*
- *Etapas de la Educación Comparada. Comparación de dos sistemas educativos (Francia y Turquía). Sistema Educativo Finlandia y Alemania.*

Por otro lado y continuando con el análisis de la Tabla 4 observamos que en 10 de 36 materias (27,77%), los alumnos reconocen que les han evaluado con trabajos y test. Cabe destacar que los alumnos manifestaban que la modalidad de test más utilizada había sido los test con 3 o 4 alternativas de respuesta o de verdadero y falso; mientras que las modalidades de trabajo más empleadas fueron los trabajos de investigación, realización de memorias y exposiciones. Ellos lo relatan así:

*G04.01: Nos evaluaron a través de pruebas objetivas y de las prácticas que realizábamos.*

*G07.01: Exámenes de verdadero o falso y/o respuesta múltiple y practicas individuales y grupales.*

*G010.01: Pruebas tipo test de respuesta múltiple y también de verdadero y falso. Presentaciones y exposiciones de trabajos.*

*G014.01: Exámenes tipo test: 4 opciones, 3 opciones. Memoria de prácticas y Trabajos de investigación*

*G019.01: En todas las asignaturas hemos tenido nuestra parte práctica, las que normalmente son obligatorias y pruebas tipo test de 3 y 4 alternativas de respuesta.*

*G023.01: Examen formado por una prueba objetiva y las prácticas realizadas en clase.*

*G023.01: Examen tipo test y trabajo sobre alguno de los temas ofertados por los profesores (en mi caso fue sobre Alzheimer).*

*G023.01: Examen tipo test e informe diagnóstico.*

*G024.01: Examen de respuesta múltiple y presentación de un trabajo de investigación.*

*G024.01: Pruebas objetivas de respuesta múltiple y elaboración de un programa de evaluación.*

*G024.01: Prueba final objetiva de V/F y exposición.*

*G029.01: Nos han evaluado con exámenes tipo test, de verdadero y falso, con opciones de completamente de acuerdo, con la opción indicada o al contrario y a través de la realización de trabajos, los cuales pueden ser aplicados a la realidad, como por ejemplos los proyectos de intervención.*

Igualmente identificaban algunos ejemplos de exámenes tipo test y trabajos puestos en práctica, entre los que resaltamos:

- *¿Qué es el neurotransmisor? a) osmosis; b) K-Na, c) dopamina. Búsqueda de información de la Bulimia*
- *¿Es la inteligencia hereditaria? A) si, b) no, c) influye el gen dominante, d) influye el gen recensor. Bulimia y anorexia.*
- *¿Cuántas son las inteligencias de Gadner? a)7 b)8 c)9. Trabajo sobre la creatividad*
- *Una de las áreas temáticas del desarrollo vital es: a) desarrollo cognoscitivo, b) aumento de la educación, c) carencia del cromosoma. Elegir un tema para investigar como el desarrollo del lenguaje de los niños en cinco años.*
- *El condicionamiento clásico concibe al ser humano como un agente activo ya que sus respuestas modifican la intensidad y duración de los estímulos. V ó F. Trabajo sobre Ausubel y el aprendizaje significativo.*
- *La investigación cualitativa y cuantitativa son similares en: a) el papel del investigador; b) el tipo de estudios; c) las concepciones del mundo; d) el énfasis de los datos empíricos. Exposición del trabajo realizado, explicando un test.*
- *El síndrome de Down es resultado de: a) delección cromosómica parcial, b) la presencia de un cromosoma 21 adicional, c) translocación interna de un cromosoma. Trabajo de investigación sobre alumnos con déficit de atención.*
- *El Test de Torrance mide: a) inteligencia b) expresión oral c) creatividad. Trabajo sobre los estadios de personalidad de Piaget.*
- *El 16 PF es para: a) niños de primer ciclo de primaria b) adultos c) segundo ciclo de primaria. Realiza un informe psicopedagógico.*

En cuanto al uso de tres prácticas de evaluación, el alumnado manifiesta que sólo en 4 asignaturas de las 36 (11,11%) se les ha evaluado con 3 procedimientos diferentes. Esta información queda recogida en la Tabla 5 que mostramos a continuación.

**Tabla 5.** Combinación de tres procedimientos de evaluación en la Licenciatura.

3 procedimientos	Nº asignaturas	% sobre 36
Examen Escrito + Test + Trabajo	3	8,33%
Examen Oral + Test + Trabajo	1	2,77%

*Fuente: Elaboración propia.*

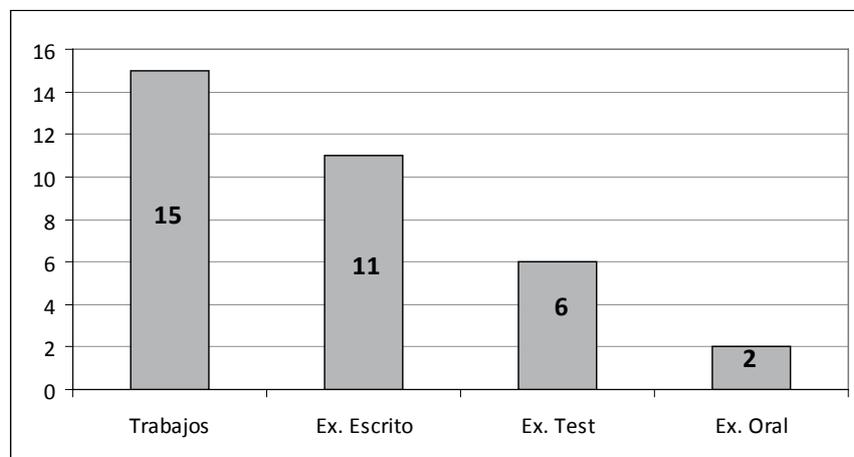
Así, cuando se trata de combinar tres instrumentos de evaluación, los docentes han optado en 3 materias (8,33%) por emplear los trabajos, los exámenes escritos y los test. Mientras que en 1 materia (2,77%) por los trabajos, los exámenes orales, los test.

Por último, los estudiantes identifican que sólo en 1 asignatura (2,78%) se han aplicado hasta 4 procedimientos de evaluación.

Tomando como referencia las experiencias de los alumnos, podemos decir que los docentes, que impartieron clase en esta promoción, en su mayoría utilizaban dos o más procedimientos diferentes para obtener información del aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, los profesores necesitan al menos datos extraídos a través de dos prácticas distintas para valorar el aprendizaje del estudiante, ya que cada práctica de evaluación extrae una determinada información (Zabalza, 2009).

### Procedimientos de evaluación aplicadas en el Grado en Pedagogía

Los estudiantes del Grado también identificaron la puesta en práctica de los 4 procedimientos clásicos de evaluación: trabajos, exámenes escritos, exámenes tipo test, orales (identificados también en la literatura especializada). Hemos de resaltar que bajo estos 4 epígrafes los alumnos identificaron (al igual que en la Licenciatura) varias subtipologías, entre las que resaltar con diferencia al anterior Plan de Estudios, la incorporación de: exanet, blog, entrevista o los trabajos prácticos.



*Fuente: Elaboración propia.*

**Figura 2.** Aplicación de los cuatro procedimientos de evaluación en el Grado.

De la Figura 2, se desprende que existen diferencias importantes en el uso de los cuatro procedimientos de evaluación. Concretamente, observamos que hay dos grupos diferenciados: un primer conjunto lo formarían los trabajos y los exámenes escritos como los procedimientos más aplicados (73%-100%), mientras que un segundo bloque lo conformarían los exámenes tipo test y los orales (llevados a cabo con menor intensidad).

De acuerdo con los datos expuestos anteriormente, podemos comenzar afirmando que trabajos han sido llevados a cabo en todas las asignaturas cursadas hasta ese momento (2º curso), lo que nos indica que los alumnos han alcanzado una amplia experiencia en este tipo de prácticas. En cuanto a los exámenes escritos indicar que han sido la segunda herramienta más utilizada por los docentes para recoger información de sus aprendizajes (aplicado en 11 de las 15 materias). Podemos pensar, por tanto, que los discentes tienen una elevada formación en las habilidades de: “elaboración de las respuestas, organización de los contenidos, expresión, calidad de la respuesta, originalidad, creatividad”, etc. (Zabalza, 2009:264).

Continuando con el análisis de la figura anterior en cuanto al uso de los exámenes tipo test vemos que se han desarrollado en menor medida, en 6 de las 15 asignaturas (40%). La puesta en práctica de este tipo de herramientas favorece en los alumnos habilidades de: “identificación de la respuesta, discriminación de las correctas de las que no lo son, etc.” (Zabalza, 2009:265).

Por último, los estudiantes señalan que han realizado 2 exámenes orales en las asignaturas que habían cursado hasta el momento. El enfrentarse a este tipo de pruebas potencia en ellos habilidades como: “elaboración en su respuesta, organización de los contenidos y expresión, posesión de vocabulario adecuado, fluidez verbal, improvisación, organización del discurso, etc.” (Zabalza, 2009:264).

Al igual que en la Licenciatura, los estudiantes de Grado manifiestan que se combinan diferentes procedimientos de evaluación en la mayor parte de las asignaturas, tal y como se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Número de procedimientos de evaluación aplicados en el Grado.

Nº procedimientos de evaluación	Nº asignaturas	% sobre las 36 asignaturas cursadas
1	--	--
2	11	73,34%
3	4	26,66%
4	--	--
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

Si centramos nuestra atención en los datos que aparecen en la tabla anterior, percibimos que a los estudiantes nunca se les ha evaluado con un único instrumento. En esta ocasión -los docentes- no han considerado oportuno evaluar a los alumnos con una sola práctica, puesto que consideraban que con una no se recogía la información suficiente para valorar el aprendizaje de los discentes.

Si seguimos analizando la Tabla 6, observamos que la combinación de 2 procedimientos de evaluación ha sido la modalidad más aplicada, ya que se ha llevado a cabo en 11 de las 15 materias cursadas (73%). Si profundizamos en esta combinación de dos prácticas de evaluación, podemos decir que éstos hacen alusión a 3 combinaciones diferentes, como queda ilustrado en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Combinación de dos procedimientos de evaluación en el Grado.

2 procedimientos	Nº asignaturas	% sobre 15
Trabajo + examen escrito	7	46,66%
Trabajo + examen test	3	20%
Trabajo + examen oral	1	6,66%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos que aparecen en la tabla anterior, podemos constatar que la combinación más potenciada ha sido el trabajo y examen escrito, desarrollados en 7 asignaturas de las 15 cursadas. Es importante resaltar que las modalidades de examen escrito más empleadas, según los estudiantes, han sido las pruebas de respuesta larga y corta junto con los trabajos de realización de memorias y exposición. En este sentido, los discentes rememoran que:

*G06.02: Nos evaluaron mediante un examen de desarrollo y también mediante alguna exposición sobre un tema concreto.*

*G03.01: Examen tipo desarrollo y dossier de practicas.*

Asimismo, los alumnos relatan algunos ejemplos de examen y trabajo a los que se han enfrentado, como:

- *Rousseau y su obra más importante. Exposición de Platón y Rousseau.*
- *La educación negativa de Rousseau.*
- *Aportaciones de María Montessori. Exposición sobre Pestalozzi.*
- *La escuela Elemental de Comenio. Exposición sobre un pedagogo.*

Del mismo modo, en 3 disciplinas (el 20%) los profesores optaron por combinar un trabajo y un examen tipo test. En esta ocasión la tipología de test más empleada ha sido los test con 3 opciones de respuesta y los trabajos de investigación, realización de memorias y exposición. Concretamente, los estudiantes señalan que:

*G021.02: En casi todas las asignaturas hemos utilizado el portafolio y posteriormente hemos realizado un examen tipo test.*

*G014.01: Exámenes tipo test y memoria de prácticas.*

*G015.01: Exámenes tipo test, trabajos, exposiciones.*

*G023.02: Examen tipo test, diario de clase y dossier de prácticas.*

*G020.01: Examen tipo test y actividad práctica.*

*G09.01: Examen tipo test y dossier de prácticas.*

*G03.02: Pruebas de tipo test y exposiciones.*

Del mismo modo, recordaban algunos ejemplos de test y trabajos a los que se habían enfrentado para superar las diferentes materias y los reflejaban así:

- *Una de las áreas temáticas del desarrollo vital es: a) desarrollo cognoscitivo, b) aumento de la educación, c) carencia del cromosoma. Trabajo sobre alumnos con déficit de atención.*
- *El síndrome de Down es resultado de: a) delección cromosómica parcial, b) la presencia de un cromosoma 21 adicional, c) translocación interna de un cromosoma. Realizar un trabajo de investigación sobre una discapacidad concreta.*

Por último y tomando como referente los datos de la Tabla 7 podemos constatar que los estudiantes reconocen que en el 6,66% de las materias se les evaluó con un examen oral y un trabajo. Los alumnos recuerdan que:

*G04.01: Hemos realizado exámenes orales y un blog educativo a través de internet.*

*G012.01: Exámenes orales, dossier de prácticas, exposiciones grupales, seminarios, creación de blog y wiki, exposición individual, exámenes de exanet y trabajo en grupo.*

*G014.01: Exámenes orales, memoria de prácticas y trabajos de investigación.*

*G03.01: Realización de prácticas durante todo el cuatrimestre y examen oral.*

*G04.01: Elaboración de un portafolio a lo largo del cuatrimestre y examen oral.*

*G010.02: Examen oral y ejercicios prácticos de forma individual y en grupo, exposiciones y trabajo.*

*G03.02: El examen oral, informes y trabajos más extensos.*

*G06.02: Exámenes orales y trabajos individuales y grupales.*

Asimismo, recordaban algunos ejemplos de examen oral y trabajos a los que se habían enfrentado, como:

- *Clasificación de los medios de comunicación. Realiza un video educativo sobre el tema que queráis.*
- *¿Qué es la teleenseñanza? realización de un blog.*
- *Teletrabajo, teleenseñanza, texto abierto, hipertexto.*
- *Define la teleenseñanza y pon algún ejemplo. Creación de Blog, wikis, foros, etc.*
- *¿Qué es el CTS? ¿Qué es la tecnología educativa?. Creación de un blog.*

- *Concepto y origen de telemática. Creación de un blog donde se recopilaban todos los apuntes de la asignatura.*
- *Ventajas e inconvenientes de las NN.TT. Trabaja con Blogger, twitter, wikipedia, redes sociales, etc.*
- *Historia de Internet. Creación y uso de un blog como finalidad de portafolio.*

Cabe destacar que en 4 materias (26%) los profesores optaron por alternar hasta 3 pruebas diferentes para obtener información del aprendizaje de sus alumnos, como vemos en la tabla siguiente.

**Tabla 8.** Combinación de tres procedimientos de evaluación en el Grado.

3 procedimientos	Nº asignaturas	% sobre 15
Trabajo + examen escrito + examen test	3	20%
Trabajo + examen escrito + examen oral	1	6,66%

*Fuente: Elaboración propia.*

Cuando se trata de 3 procedimientos de recogida de información los estudiantes mencionan la combinación de: un trabajo, un examen escrito y un examen tipo test desarrollado en 3 asignaturas (el 20 % de las materias); mientras que sólo en 1 materia afirman que les han valorado con un trabajo, un examen escrito y un examen oral. En este sentido rememoraban que:

*G01.01: A lo largo de mis años de estudio en la Facultad, han sido varias las técnicas de evaluación que han utilizado los profesores que me han dado clase en mi formación académica*

*G01.02: La variedad de tipos de exámenes que he ido realizando ha sido múltiple: exámenes de desarrollo, preguntas tipo test de verdadero o falso,...*

*G04.02: La forma de evaluación más común a lo largo de los cinco años de pedagogía ha sido los exámenes, que han sido según las asignaturas o el desarrollo, el completar, de preguntas cortas o pruebas objetivas. Como complemento a estas formas de evaluación teníamos las prácticas, memorias, dossier, exposiciones, etc.*

*G012.01: Exámenes escritos, examen tipo test, exámenes orales, dossier de prácticas, exposiciones grupales, seminarios, creación de blog y wiki, exposición individual, exámenes de exanet, trabajo en grupo.*

*G014.01: Exámenes orales, Exámenes tipo test: 4 opciones, 3 opciones. Exámenes respuesta larga, Exámenes respuesta corta, Exámenes tipo test de verdadero o falso, Memoria de prácticas, Trabajos de investigación*

*G015.02: Exámenes tipo test, Exámenes orales, Exámenes de preguntas cortas o desarrollo, Dossier de prácticas y/o trabajos, Prácticas individuales o en grupo, Exposiciones, Trabajos individuales o en grupo.*

*G03.02: Examen tipo test, examen de desarrollo, diario de clase y dossier de prácticas.*

*G05.01: Se ha evaluado con exámenes tanto de tipo test como de desarrollo, ejercicios prácticos (individual y en grupo), exposiciones orales, trabajos, diagnóstico individual, se nos evaluó, además de con un examen de tipo test, con un dossier de prácticas en la que se realizó entre otras cosas una intervención con un grupo de alumnos de un colegio.*

Tal y como hemos comprobado anteriormente, los alumnos manifiestan a través de sus declaraciones que se les ha evaluado con varios procedimientos. Igualmente, recuerdan algunos ejemplos de dichas pruebas, como:

- *Tipos de clases, según su capital: a) nivel bajo; b) nivel medio; c) nivel alto; Desarrolla el tema: “La mujer en el trabajo”; Exposición del trabajo de reflexión.*
- *¿En qué paradigma de investigación se ubica la técnica del cuestionario? A) se usa en los tres paradigmas. B) en el paradigma cuantitativo. C) en el paradigma cualitativo. D) E el humanístico-interpretativo. Trabajo de investigación eligiendo un tema y realización de reseñas bibliográficas. Examen: Características del paradigma crítico.*
- *Una de las áreas temáticas del desarrollo vital es: a) desarrollo cognoscitivo, b) aumento de la educación, c) carencia del cromosoma. Realiza un trabajo de investigación sobre un tema que afecte a la salud y desarrollo de la persona. Maltrato infantil (exposición). Preguntas sobre las etapas educativas: tipos de sueño. Caso práctico a través de cuestionarios y escalas.*
- *Bulimia y anorexia; Búsqueda de información de la Bulimia y la anorexia; ¿es la inteligencia hereditaria? A) Si, b) no, c) en el gen dominante, d) en el recesivo.*

En este sentido, remarcar que los estudiantes (con sus aportaciones) dejan entrever que a través de los diferentes procedimientos y combinaciones que utilizaban los docentes se intentaba recoger información diferente de sus aprendizajes. Evidentemente, si los docentes utilizan más de una herramienta para obtener datos del progreso de sus discentes es porque lo consideran necesario. Así pues, esto provocará que al finalizar su formación tendrán una extensa experiencia en estas prácticas y, por consiguiente, en las habilidades que con ellas se potencian.

### **Los procedimientos de evaluación: de la Licenciatura al Grado en Pedagogía, ¿cambio o continuidad?**

En los apartados anteriores, hemos conocido qué procedimientos de evaluación se desarrollaban tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía y cómo eran las combinaciones que realizaban los docentes para evaluar a los alumnos. Vamos en este apartado a exponer si existe continuidad, al menos en cuanto a procedimientos de evaluación y combinaciones se refiere, entre la Licenciatura y el Grado.

En primer lugar señalar que, tanto los estudiantes de la Licenciatura como del Grado, indicaron la existencia de 4 modalidades de procedimientos de evaluación: trabajos, examen escrito, examen tipo test y oral. Por otra parte, indicar que bajo estos cuatro procedimientos de evaluación existen varias subtipologías. Podemos constatar que hay una continuidad entre ambos planes también en estas tipologías, aunque hemos de resaltar que con el Grado se incorporan nuevas modalidades como: exanet, blog, la entrevista, o los trabajos prácticos.

Así pues, corroborar que al menos en cuanto a las 4 prácticas (clásicas) de obtención de información (a pesar de ser planes de estudios distintos) existe una continuidad. Igualmente, podemos constatar que fueron aplicadas de una forma similar en ambos Planes de Estudios como se puede ver reflejado en la siguiente tabla.

**Tabla 9.** Comparativa de uso de los diferentes procedimientos de evaluación entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.

Procedimiento	Licenciatura (sobre 36 asignaturas)		Grado (sobre 15 asignaturas)	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Trabajos	35	97,22%	15	100 %
Exámenes Escritos	21	58,33%	11	73,33 %
Exámenes Test	16	44,44%	6	40 %
Exámenes Orales	2	5,55%	2	13,33%

*Fuente: Elaboración propia.*

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes éstos han realizado trabajos en todas las asignaturas cursadas tanto en la Licenciatura como en el Grado. Respecto a los exámenes escritos percibimos un aumento considerable en el Grado con respecto a la Licenciatura en el uso de esta práctica. En cuanto a los exámenes tipo test, advertimos con una frecuencia similar en el uso de esta técnica en ambos Planes de Estudios. Mientras que en los exámenes orales observamos que han sido puestos en práctica sólo en dos ocasiones en ambos Planes de Estudios (aunque en el caso del Grado los alumnos solo están en 2º curso, mientras que en la Licenciatura son alumnos de 5º).

Como hemos podido comprobar con los datos expuestos hasta el momento existe (aunque con las debidas reservas) una gran similitud y coherencia, al menos en cuanto a las prácticas (en general) y en la frecuencia de uso, en ambos Planes de Estudios; aunque es importante resaltar el considerable aumento en los estudios de Grado del porcentaje de uso de exámenes escritos, así como el posible incremento también de exámenes orales (teniendo en cuenta que son estudiantes de 2º).

De igual forma, remarcar que existe también una continuidad en cuanto a la combinación de procedimientos de evaluación se refiere en ambos Planes, puesto que si tenemos en cuenta los datos expuestos anteriormente observamos que tanto en la Licenciatura como en el Grado la combinación más utilizada son 2 procedimientos, siendo habitual los trabajos y los exámenes escritos, seguidos de los trabajos y los test. Sin embargo, también se constata como diferencia importante que los estudiantes de Grado nunca han sido evaluados con un único procedimiento de evaluación, así como en ninguna asignatura se han empleado más de tres procedimientos combinados (combinaciones que sí estaban presentes en la Licenciatura).

## Conclusiones

Tal y como acabamos de exponer, uno de los aspectos significativos de este trabajo es que los estudiantes manifiestan que les han evaluado (mayoritariamente) con más de un procedimiento. Durante un periodo de tiempo se ha tenido la impresión que la evaluación solamente se ha llevado a cabo a través de un procedimiento o práctica de recogida de información; sin embargo, si tenemos en cuenta la visión de los estudiantes -sus propias

experiencias, éstos manifiestan que no ha sido así, que los docentes para evaluarles aplicaban diferentes métodos. No son muchas las investigaciones que han estudiado y profundizado en esta idea, ni en el alcance y significado de la misma, cuestión en la que consideramos que es preciso mayor información.

Así pues destacamos que los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía identificaron que en el 75% de las materias les evaluaron con dos procedimientos siendo, como hemos comprobado, la opción más recurrida por los docentes los trabajos y los exámenes escritos. Igualmente, los alumnos del Grado de Pedagogía manifiestan que en un 73,34% de las asignaturas los profesores recogieron información de su aprendizaje con dos procedimientos diferentes (el trabajo y el examen escrito, 46,66%). Estas combinaciones favorecen que el alumno sea capaz de buscar información sobre un tema concreto, seleccionarla, organizarla, resumirla, interpretarla (haciéndola suya) con la finalidad de que quede un trabajo completo y bien estructurado. Además con el examen escrito, potencia en él la habilidad de extraer las ideas, ordenarlas, estructurarlas y darles sentido dentro de un discurso para responder a una pregunta sobre un determinado tema.

Por tanto, de acuerdo con los datos anteriores, podemos constatar que los docentes utilizan en la titulación de Pedagogía, independientemente del Plan de Estudios, al menos dos procedimientos para recoger información del proceso de aprendizaje del alumnado.

En este sentido podemos decir que al combinar dos o más procedimientos de evaluación, en las que predomina el uso de los trabajos junto con otra práctica, se favorece al menos (formalmente) que el alumnado sea capaz de poner en práctica habilidades de: lectura comprensiva, extraer las ideas principales, realizar un mapa conceptual, un resumen, una síntesis, profundizar y conocer más acerca de un tema relacionado con la asignatura, realizar una valoración, una crítica constructiva busca información de forma exhaustiva, extraer conclusiones, valoración sobre lo que se ha aprendido, exponer las ideas más relevantes delante de los compañeros. Igualmente, hay trabajos que requieren de destrezas muy simples (buscar información, seleccionarla, leerla, comprenderla, resumirla, esquematizarla, etc.) y trabajos que potencian la aplicación del conocimiento (diseñar, intervenir, evaluar, diagnosticar, investigar, etc.).

Podemos confirmar -de acuerdo con los datos analizados y las experiencias de los estudiantes de estas promociones- que no existen cambios importantes -al menos hasta el momento de la recogida de información- en los procedimientos de evaluación. Es por ello que consideramos que el proceso evaluador y las habilidades que se potencian -con determinados tipos de evaluación- tampoco han sufrido transformaciones importantes. En este sentido, podemos pensar que los cambios habidos hasta el momento -en la titulación de Pedagogía- no han sido de gran calado, pese que se han llevado a cabo cambios estructurales, formales y organizativos. Asumimos, que dichas modificaciones han sido superficiales ya que no llegan a producir una transformación sustancial en la forma de actuar del docente, al menos en lo referente a la evaluación y a los procedimientos, tal vez por la falta de tiempo, por desconocimiento, e incluso porque sigue obteniendo los resultados esperados con dicha evaluación.

Por último, señalar que en este estudio no se ha preguntado explícitamente el valor de cada procedimiento en relación a su peso en la calificación final. Sin embargo, por algunas de las declaraciones obtenidas, parece que a la hora de calificar al estudiante sí que existen diferencias importantes en el porcentaje asignado a cada procedimiento.

En este sentido, hemos de hacer constar dos evidencias. En primer lugar que en la mayoría de los programas de las asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura y en las Guías docentes del Grado aparece explicitado que se evalúa a los estudiantes como mínimo con 2 procedimientos, constatando lo indicado por los alumnos de ambos Planes de Estudios.

En segundo lugar, resaltar que un elevado porcentaje de programas (Licenciatura) y en todas las Guías docentes (Grado) aparece explicitado el valor asignado por el docente a cada procedimiento de evaluación. En la mayoría de los casos se dota a una práctica con un mayor porcentaje, mientras que la segunda (o el resto) quedan relegadas con un peso menor. Es por ello que pensamos que pese a que se aplican dos procedimientos, existe uno que predomina ante otro de forma considerable, cuestión que merece ser analizada con mayor detenimiento para poder conocer su relevancia a la hora de fomentar diferentes estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y las capacidades cognitivas.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley.
- Aneca (2013). Informe Resultados de Aprendizaje. Recuperado de [http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes\\_v02.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf) (Septiembre de 2014).
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco-Prieto, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65. Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Del Valle-López, C., De Prado-Núñez, R., Tejedor-Mardomingo, M., Rodrigo-Lacuela, P., Larena-Fernández, R., Martín-María, M. I., Señor-Olmedo, M. C. y Carbonero, A. (2010). El relato de vida cotidiana, estrategia de evaluación cualitativa para apreciar el valor transformador de la participación en Programas Universitarios de Mayores. Comunicación presentada al XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Evaluación y calidad en los programas universitarios para mayores: procesos, aplicaciones y finalidades, 26-28 mayo, Lleida.
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2004). *AQUAD 6. Manual del programa para el analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Fernando-Martínez, L. y Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 1, 111-131.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Pérez-Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*, 4, 43-76.
- Piña, C. (1999). Tiempo y Memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>.
- Porto-Currás, M. (2010). (coord.). *Técnicas de evaluación en el EEES*. Murcia: Editum.
- Rodríguez-Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Sans-Martín, A. (2008). *La evaluación de aprendizajes: construcción de instrumentos. Cuadernos de Docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. y Gielen, S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choice testing, peer assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 202-222.
- Tejedor-Tejedor, F. J. (Dir.) (1998). *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. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationship to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Zabalza-Beraza, M.A. (2009). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 29 de noviembre de 2014

García Hernández, M. L., Porto Currás, M., Martínez Valcárcel, N. (2015). Procedimientos de evaluación de estudiantes: ¿cambios de la Licenciatura al Grado?. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 171-195.

publicado en <http://www.red-u.net>

### **María Luisa García Hernández**

**Universidad de Murcia**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
[luisagarcia@um.es](mailto:luisagarcia@um.es)



Doctora CUM LAUDE por la Universidad de Murcia en el año 2014. Profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía en 2007. Ha sido becaria de Formación de Profesorado Universitario por el Ministerio de Educación y Ciencia. Su producción científica está dirigida a la evaluación universitaria, evaluación de aprendizajes de los alumnos, docencia en la educación superior, capacidades cognitivas, etc.

### **Mónica Porto Currás**

**Universidad de Murcia**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
[monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es)



Profesora Contratada Doctor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Doctora CUM LAUDE en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada en Psicopedagogía. Posee una gran experiencia en evaluación de estudiantes, evaluación educativa y calidad de la docencia universitaria. Su Tesis Doctoral y su producción científica están orientadas a la evaluación, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, docencia universitaria, calidad, etc.

## ***Nicolás Martínez Valcárcel***

***Universidad de Murcia***

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*  
*nicolas@um.es*



Profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Doctor CUM LAUDE por la Universidad de Murcia. Licenciado en Filosofía y Letras. Ha dirigido diferentes Tesis y Tesinas y es Investigador Principal de 4 proyectos de investigación. Tanto sus proyectos de investigación, las Tesis Doctorales, y la mayoría de las tesinas dirigidas, tratan sobre la enseñanza de la Historia y evaluación de aprendizajes..

