

Procedimientos de evaluación en los Grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Murcia: voces de los estudiantes¹

María Luisa García Hernández (Universidad de Murcia)

María José Bolarín Martínez (Universidad de Murcia)

*Nos hallamos en vísperas de grandes cambios,
que van a cristalizar el sistema educativo,
ya que la conjunción de las dificultades presentes y
de las presiones futuras va a imponer considerables
transformaciones, tanto en la coherencia interna como en
sus relaciones con el resto de la sociedad.
(Lesourne, 1993).*

Desde que se creó la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en 1904 hasta lo que hoy conocemos como Grado en Pedagogía y, más reciente, el Grado en Educación Social, son muchos y muy distintos los cambios acaecidos no sólo a nivel estructural, organizativo, metodológico, y de presencialidad en las aulas sino también en el proceso de enseñanza y, por consiguiente, en las prácticas de evaluación.

Muchas han sido las razones que nos han llevado a trabajar sobre el tema de la evaluación, pero también hemos de ser conscientes que todo no puede ser abarcado de igual forma en un estudio; por ello hemos considerado oportuno centrarnos en esta comunicación en las prácticas de evaluación que se suceden en el Grado de Pedagogía y el Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia, con la intención de conocer qué percepción tienen los estudiantes acerca de las prácticas evaluativas que se han desarrollado a lo largo de su formación universitaria. Sin lugar a dudas, adentrarse en el mundo de la evaluación y su definición es complejo, y más aún cuando nos encontramos inmersos en período de continuo debate entre lo nuevo y lo tradicional.

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, informar y orientar al alumno sobre sus progresos y deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el logro de dichos aprendizajes. Desde esta perspectiva se puede indicar que las prácticas utilizadas para la obtención de determinada información son los apéndices principales de todo referente evaluativo, puesto que facilitan la información necesaria para afirmar si se han adquirido o no las competencias (Camperos, 2008) y, por otro lado, los procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del estudiante, y no sólo medirlo (Murphy, 2006).

Más aún se podría afirmar que las prácticas utilizadas por el profesorado regulan y condicionan el aprendizaje de los alumnos, las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están

¹ Comunicación presentada al VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza Superior – Innovación y calidad en la docencia, 24- 27 de junio de 2012, Oporto. Registrada en DIGITUM: <http://hdl.handle.net/10201/30181>

condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003). Cualquier práctica de evaluación puede desvelar informaciones diferentes, capturan una u otra información de la realidad y, por lo tanto, facilitan o inhiben ciertos conocimientos, además de que las respuestas implican el complejo mundo de su interpretación y valoración. En este sentido, se hace necesario la utilización de diferentes procedimientos que nos permitan obtener una información lo más completa posible acerca de los aprendizajes de los alumnos; aprendizaje complejo, multidimensional y que necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006).

Por ello, y en palabras de Docampo (2001), la cultura del aprendizaje perseguida en el Espacio Europeo de Educación Superior debería llevarnos a una revisión profunda de los esquemas de evaluación, con el fin de que se reflejen adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes.

En esta línea de trabajo y de forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas centradas en la evaluación del aprendizaje universitario (Trillo y Porto, 2002; Struyven, Dochy y Janssens, 2002) y que además apuestan por la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria.

Así pues, identificar y comprender qué prácticas de evaluación se están empleando para conocer y valorar el aprendizaje alcanzado por los alumnos y, concretamente, cómo son reconocidas, entendidas y descritas por los estudiantes, es una información relevante a considerar como un indicador de calidad de la docencia en la educación superior. Asimismo, poseer estos datos en un momento de transición como en el que se encuentra la Universidad con la introducción del EEES, nos permite valorar y aportar luz sobre los referentes metodológicos que se están empleando en los nuevos grados, concretamente en el de Pedagogía y en el de Educación Social.

Ambas finalidades están destinadas a la mejora de la calidad docente, donde el alumnado cobra un papel protagonista.

Objetivo

El objetivo general de esta comunicación no es otro que dar a conocer cuál es la visión que tienen los estudiantes sobre las prácticas de evaluación que emplean los docentes en el Grado de Pedagogía y el Grado de Educación Social; analizando si existen diferencias y/o semejanzas en estas prácticas de evaluación entre ambos grados, dada su afinidad en el campo de actuación.

Método

Los datos que se presentan corresponden a 121 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 67 alumnos estudiantes de 2º curso del Grado de Pedagogía y 54 alumnos estudiantes de 3º curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La recogida de

la información se realizó en el curso escolar 2011-2012 y la herramienta que se utilizó para la recogida de los datos fue un cuestionario abierto, diseñado para este fin.

Tal y como se puede ver en la Figura 1, este cuestionario reflejaba las asignaturas cursadas en los diferentes cursos para cada una de las titulaciones, de forma que el alumnado debía cumplimentar el procedimiento de evaluación utilizado en cada una de ellas. Se les proporcionó además otro documento en el que aparecían codificadas cada una de las prácticas de evaluación y su definición, categorización realizada por los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la promoción 2002/2007 y recogida en un trabajo anterior².

Los alumnos fueron organizados por parejas, ya que teniendo en cuenta la experiencia llevada a cabo en otras investigaciones se recogían datos más fructíferos de acuerdo con los objetivos fijados. Así, a través del recuerdo fueron identificando y clasificando cada asignatura con cada práctica o prácticas de evaluación. Igualmente, fueron incorporando a la categorización inicial nuevas prácticas de evaluación que no quedaban recogidas por ser novedosas o renovadas de las descritas por los compañeros en el año 2007.

	Herramientas y/o prácticas evaluativas.	Ejemplos (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
PRIMERO DE GRADO		
Asignatura 1		
Asignatura 2		
Asignatura 3		
SEGUNDO DE GRADO		
Asignatura 1		

Figura 1: Ejemplo de cuestionario recogida información

Para acercarnos a las vivencias y percepciones de los estudiantes se optó por una metodología de investigación que se puede incluir en los denominados métodos descriptivos, los cuales *identifican las características de un fenómeno existente, describen la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones* (Salkind, 2009). En este sentido, se trata de conocer una parcela de la realidad de lo que acontece en las aulas, el proceso de evaluación, para posteriormente analizarlo, extraer conclusiones y ofrecer propuestas de mejora.

² Tesis de Licenciatura de Dña. M^a Luisa García Hernández, titulada: “Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)”.

Por otra parte, dada la naturaleza de la información que se buscaba, era necesaria una metodología de análisis de datos que integrara métodos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el ámbito de estudio. Así pues, se consideró que la combinación de ambas metodologías en este estudio, era la forma más adecuada de tratar los datos ya que aún sigue siendo intenso el debate establecido sobre las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa en educación, de acuerdo con Rodríguez y Valdeorolade (2009, p.10) *“el pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora”*. Igualmente, Stake (2006, p. 19), señala que *“existen dos formas de enfocar la labor de la evaluación: una es orientada a las mediciones y la otra es la orientada a la experiencia. Cada una de ellas enriquece la investigación de forma distinta”*.

Cabe destacar que una vez rellenado este instrumento de recogida de información, en el que vinculaban las asignaturas cursadas con las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes, se les solicitó a los estudiantes que ejemplificasen cada una de esas prácticas. En resumen, podemos señalar que los instrumentos empleados para la recogida de información nos han permitido aproximarnos a la evaluación del aprendizaje que se había llevado a cabo a lo largo de estos años de carrera, desde la perspectiva del alumno.

Resultados extraídos de la Investigación

Desde el inicio de este estudio nuestra intención era conocer qué prácticas de evaluación empleaban los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes, desde la interpretación y definición de esas prácticas por los propios alumnos. En este sentido, intentaremos a lo largo de este apartado mostrar la visión que tienen los discentes sobre dichas prácticas, en primer lugar los del Grado de Pedagogía, seguidamente los estudiantes del Grado en Educación Social y finalizaremos con una comparativa entre ambas.

Así pues considerando la información expuesta anteriormente, y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos indicar que los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia de la promoción 2009/2013 han identificado como prácticas principales de evaluación: los *trabajos*, los *exámenes escritos*, los *exámenes tipo test* y los *exámenes orales*. No obstante, dentro de cada una de estas grandes tipologías de prácticas de evaluación existen subcategorías que iremos analizando a continuación.

Más concretamente, comenzaremos señalando que dentro de los denominados exámenes escritos se pueden desarrollar de diferentes formas como son: los exámenes escritos de respuesta tipo ensayo, de respuesta breve, con materiales, de resolución de ejercicios o de un caso práctico. Sin duda, muchas

y muy variadas pueden ser las formas en las que plantear el examen escrito, no obstante estas han sido las indicadas por los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes tipo test, los discentes identificaban las siguientes tipologías: examen test de verdadero o falso, de respuesta única con tres alternativas de respuesta, de respuesta única con cuatro alternativas o de elección múltiple, en la que una o más respuestas eran correctas.

Respecto a los trabajos hemos de señalar que ha sido la práctica evaluativa más rica en cuanto a tipología, pues como veremos a continuación son muchos las modalidades de trabajo las que, según los estudiantes, han llevado a cabo a lo largo de su formación en el Grado de Pedagogía. Más concretamente estamos hablando de trabajos de búsqueda de información, trabajos de realización de memorias, trabajos en los que se hace uso de las nuevas tecnologías, trabajos de revisión, trabajos de reflexión, trabajos de diseño y de iniciación a la investigación.

Continuando con los resultados obtenidos, desde la perspectiva del uso combinado de estos procedimientos de recogida de información para la evaluación, hemos de resaltar que en el 93,33% de las asignaturas se han empleado como mínimo dos prácticas de evaluación para conocer el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, señalar que en la mayoría de ocasiones se ha empleado un examen en cualquiera de sus modalidades: escrito, test u oral, acompañado de un trabajo.

Sin embargo, la práctica de evaluación más empleada han sido los trabajos, ya que se han aplicado en el 93,33% de las asignaturas, es decir, en 14 de las 15 asignaturas cursadas hasta el momento por los alumnos. Seguidamente, la práctica más utilizada por los profesores para recoger informaciones de sus aprendizajes han sido los exámenes escritos, puesto que se han usado en 10 de las 15 asignaturas, lo que supone que en el 66,6% de las asignaturas cursadas los estudiantes han tenido formación en exámenes escritos.

Por otra parte, con una diferencia considerable se encuentran los exámenes tipo test, que se han aplicado sólo en un 33,3% de las asignaturas; es decir solamente 5 de las 15 asignaturas han utilizado exámenes tipo test. Por último, en cuanto a los exámenes escritos, señalar que han sido la práctica de evaluación menos empleada por los docentes para conocer el aprendizaje de sus estudiantes, sólo en 2 asignaturas de las 15 cursadas se ha llevado a cabo este tipo de examen.

Como hemos podido comprobar hasta el momento, muy variado ha sido la aplicación de las distintas prácticas de evaluación a lo largo de su formación como futuros pedagogos. Sin duda, los estudiantes tendrán una formación mayor en los trabajos como procedimiento de evaluación sólo por

el hecho de haber profundizado en mayor medida en ellos; sin embargo la experiencia de estos estudiantes será menor en los exámenes orales y en los exámenes tipo test.

En el Grado de Educación Social y, a partir de los datos obtenidos, podemos indicar que los estudiantes de la promoción 2009/2013 han identificado como prácticas de evaluación además de los trabajos, los exámenes escritos, los exámenes tipo test y los exámenes orales, añadieron la categoría de asistencia. Pero debemos especificar dentro de cada una de estas grandes tipologías de prácticas de evaluación qué subcategorías han sido las identificadas.

Más concretamente, comenzaremos señalando que dentro de los denominados exámenes escritos los alumnos destacan el examen escrito de respuesta tipo ensayo, de respuesta breve, de resolución de ejercicios o de un caso práctico con materiales como los más utilizados por los profesores.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes tipo test, los discentes identificaban las siguientes tipologías: examen test de verdadero o falso y examen de respuesta única con tres alternativas de respuesta.

Respecto a los trabajos hemos de señalar las siguientes modalidades: trabajos grupales e individuales, trabajos de diseño y de iniciación a la investigación y trabajos de reflexión.

De acuerdo con los datos aportados por los estudiantes han sido los trabajos y la asistencia a clase la categoría que se ha aplicado en el 100% de las asignaturas, es decir en todas las asignaturas cursadas por los alumnos.

Seguidamente, la práctica más utilizada por los profesores para valorar este aprendizaje han sido los exámenes y, resulta llamativo la combinación de diferentes subcategorías de exámenes para valorar una misma asignatura. En 10 de las 20 asignaturas, lo que supone el 50% de las asignaturas cursadas, los estudiantes han sido examinados mediante al menos dos modalidades de exámenes: escritos tipo test y examen escrito de respuesta tipo ensayo; en el otro 50% de los casos se utilizaron la modalidad examen oral y examen escrito de respuesta tipo ensayo.

A modo de conclusión podemos indicar que cada asignatura ha sido valorada con un examen en cualquiera de su modalidad, un trabajo y la asistencia a clase y, que los procedimientos utilizados nos aportan una información valiosa acerca de sus adquisiciones.

La figura 2 que se muestra a continuación resumen en gran medida las grandes prácticas de evaluación definidas por los estudiantes y las subcategorías identificadas en cada una de las Titulaciones estudiadas.

PRACTICAS DE EVALUACIÓN Y SUBCATEGORIAS		GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	GRADO DE PEDAGOGIA
EXAMEN			
TEST	Verdadero o Falso		X
	Elección única 3 opciones	X	X
	Elección única 4 opciones		X
	Elección múltiple		X
ESCRITO	Respuesta tipo ensayo	X	X
	Respuesta breve	X	X
	Material escrito		X
	Resolución ejercicios		X
	Casos prácticos	X	X
ORAL	Oral	X	
TRABAJOS			
TRABAJOS	Búsqueda de información		X
	Realización Memorias		X
	Uso de nuevas tecnologías		X
	Revisión		X
	Reflexión	X	X
	Diseño	X	X
	Investigación	X	X
TRABAJOS GRUPALES		X	
ASISTENCIA A CLASE		X	

Figura 2: Prácticas de evaluación y subcategorías por titulaciones

Si comparamos ambas titulaciones, y atendiendo a las subcategorías, podemos observar la gran variedad de prácticas en el Grado de Pedagogía, por el contrario, las pruebas en el Grado de Educación Social se aglutinan en torno a las mismas subcategorías. La presencia en el Grado de Educación Social de la utilización del examen oral, la realización de trabajos grupales e individuales, así como la valoración de la asistencia del alumno a clase son los datos más relevantes que podemos constatar.

A partir de estos datos podemos inferir que el profesorado pretende exigir al alumnado, por un lado, una gestión de su trabajo acorde, en cierta medida, con la especificidad de su Titulación y, por otro lado, una capacidad de flexibilidad de pensamiento que se adapte a cualquiera de los requerimientos de las prácticas utilizadas.

Conclusiones.

Podemos concluir que en ambas titulaciones se apunta a la utilización de diferentes procedimientos evaluativos que nos permitan establecer un juicio fiel acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos. De esta manera se complementa la información obtenida mediante los exámenes escritos u orales, con otras modalidades más prácticas. En este sentido, se va asumiendo la idea de que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje de nuestros alumnos y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento de evaluación (Ahumada, 2005) buscando una mayor coherencia entre la evaluación y el tipo de profesionales que vamos a formar.

Referencias bibliográficas:

- Ahumada, Pedro (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista perspectiva educacional*, 45, 11-24.
- Cabaní, M^a Luisa y Carretero, Reyes. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios”. En Carlos Monereo e Ignacio y Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Camperos, Mercedes. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere-Foro Universitario*, 43, 805-814.
- Díaz, María Teresa (1990). La Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 1, 3, 401-424.
- Docampo, Domingo (2001). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Consultado en Marzo 05, 2012 de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9ACB6692-4896-4432-8083-942BE6F6556/0/doc12.pdf>
- Lesourne, Jacques (1993). *Educación y sociedad: Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Murphy, Roger (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. 37-47.
- Rodríguez, David y Valldeoriolade, Jordi (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media.
- Ruiz, José Ignacio (2009). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Salkind, Neil. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Struyven, Katrien; Dochy, Filip & Janssens, Steven (2002). Students’ perceptions about assessment in higher education: a review. Ponencia presentada al Joint Northumbria / Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures. University of Northumbria at Newcastle.
- Trillo, Felipe y Porto, Mónica (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.

Villardón, Lourdes (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.
Educatio siglo XXI, 24, 57 – 76.