



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación de
los Aprendizajes de los Estudiantes:
un Estudio de Caso.

D^a María Luisa García Hernández
2014

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Perspectiva del alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: un estudio de caso

Tesis doctoral presentada por:

María Luisa García Hernández

Dirigida por:

Dr. D. Juan Manuel Escudero Muñoz

Dr. D. Nicolás Martínez Valcárcel

Dra. D^a. Mónica Porto Currás

**Facultad de Educación
Universidad de Murcia**

2014

A vosotros que aunque no estáis presentes,
lo estáis en mi corazón.

Agradecimientos

Todos aquellos que en han vivido y experimentado la elaboración de una Tesis Doctoral, siempre aseguran que hay épocas y capítulos que, por diversos motivos, se complican y, es cierto. Es por ello que considero que el apartado de los agradecimientos es para mi, personalmente, uno de los más difíciles pues en pocas palabras debes dar las gracias a muchas personas.

He de resaltar que, este apartado, no lo he redactado hasta que no se ha concluido este trabajo, pues creo que es el momento en el que he sido consciente del apoyo incondicional de muchas personas. Personas, que han estado a mi lado durante un largo periodo de tiempo, porque como sabéis la realización de una Tesis es una carrera de fondo en la que necesitas en muchas ocasiones de alguien que te aliente y te ayude a caminar.

Es por ello que a continuación voy a dar las gracias a todos los que habéis hecho posible que hoy esté donde estoy.

Comenzaré por mis directores. Sin duda, es una suerte haber contado con el infinito apoyo de ellos. He tenido la gran fortuna de contar con tres personas maravillosas que me han guiado y orientado durante todo el proceso.

A Juan Manuel Escudero, por ser la persona que confió en mí, gracias a ti conseguí mi beca FPU con la que inicié este fascinante camino, sin tu ayuda habría sido más difícil recorrerlo. Gracias por estar ahí siempre que te necesito, por tus orientaciones, consejos y siempre siempre tus buenas y cariñosas palabras dedicadas hacia mí.

A ti Nicolás, por despertar en mi la ilusión y entusiasmo por la investigación y el trabajo bien hecho. Porque confiaste en mi y me diste la oportunidad hace ya más de 7 años, gracias por abrirme las puertas y dejarme entrar con total libertad. Gracias por enseñarme todo lo que sé porque con mis defectos y mis virtudes (que son muchas como me repites a menudo) has conseguido que llegue hasta donde estoy. Por tu paciencia y por ser incansable, mis logros profesionales se deben en gran medida a ti, GRACIAS MAESTRO.

A ti Mónica Porto por tu ayuda, comprensión y por tener siempre una sonrisa y una bonita palabra preparada, por ser mi confidente y por entenderme siempre. Por creer y confiar en mi desde hace ya algunos años. Gracias.

Evidentemente, otra parte importante e imprescindible para llegar hasta donde estoy son mis padres: María Luisa y Juan Alfonso. Ellos han sido los que han apoyado y creído en mi sin dudar ni un segundo. Los que me han seguido allá dónde he ido, los que me han educado y querido de forma incondicional, con mis virtudes y con mis

defectos. Aquellos que se sienten orgullosos de mi solamente por ser su hija. Han sido quienes se han sacrificado y me han dado todas las facilidades para poder estar hoy donde estoy y ser quien soy. A vosotros os rindo este trabajo, puesto que nunca tendré palabras suficientes para daros las GRACIAS. Estoy absolutamente convencida de que si de algo puedo presumir en esta vida es de la familia que tengo, lo que me hace sentir una persona muy afortunada.

A José Antonio porque este camino no ha sido fácil y tú lo has vivido a mi lado, tanto mis momentos de euforia como los de mayor desasosiego, con calma y entereza teniendo siempre una palabra de ánimo para reconfortarme y hacerme sentir bien. Sin duda, en ti he encontrado un apoyo incondicional y desinteresado. Gracias por tu constancia, por su paciencia y sobre todo por la confianza que siempre has tenido en mí. Por tantas horas de nuestro tiempo juntos que hemos "dedicado" a este trabajo y que con resignación y una sonrisa gustosamente me has destinado. Gracias por ser la persona más maravillosa del mundo y porque sé que escogí al mejor para esta vida. Siempre has creído en mí, me has repetido tantas veces que valgo y que yo puedo con esto y mucho más, que no tengo palabras para darte las GRACIAS.

A vosotros, abuelos a quien os dedico este trabajo porque a pesar que no estáis hoy aquí físicamente, siempre lo estáis y lo estaréis en mi vida, en mi camino y en mi corazón. Gran parte de lo que soy os lo debo a vosotros.

A mis amigos, que han entendido mis reiteradas ausencias y siempre lo han entendido y han tenido una palabra de ánimo: Juan Pedro, Estefanía, Sandra, Jose J., Toñi, Carlos, Carmelo, Sonia, Antonio, Ana y muchos más.

No quisiera olvidar en estos agradecimientos a todas aquellas que me han ofrecido su apoyo, que sin saberlo me han formado y me han ayudado a ser más fuerte. A los que han confiado en mí y a los que no, también, gracias pues hoy puedo demostrarles que lo he conseguido.

Para terminar, daros las gracias ya que sin todos vosotros este reto no habría sido posible cumplirlo. Sin duda, la vida es para los valientes y aquí os presento mi trabajo.

Resumen.	11
Resumo.	19
Justificación del proceso investigador.	27
Capítulo 1. Marco Conceptual de la investigación	43
1.1. La evaluación de aprendizajes en la Universidad.	45
1.1.1. La evaluación de los aprendizajes.	49
1.1.2. Técnicas, instrumentos o procedimientos de evaluación de aprendizajes.	59
1.2. Procesos cognitivos desarrollados en la evaluación.	69
1.2.1. Contextualización.	73
1.2.2. Génesis del trabajo de Marzano y Kendall.	75
1.2.3. Sistemas de pensamiento según Marzano y Kendall.	81
1.3. Investigaciones sobre evaluación de estudiantes en el ámbito universitario.	99
1.3.1. Antecedentes.	105
1.3.2. Grupos de investigación, líneas de trabajo y proyectos concedidos.	107
1.3.3. Publicaciones en revistas científicas.	113
1.4. La Titulación de Pedagogía.	127
1.4.1. La Perspectiva histórica de la titulación en Pedagogía.	131
1.4.2. La Titulación en Pedagogía en la Universidad de Murcia.	153
1.4.3. Cambios y continuidades.	165

1.5. El punto de vista de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje en la Educación Superior.	177
 Capítulo 2. Marco Metodológico de la investigación	193
2.1. Problema de investigación.	197
2.2. Los objetivos de la investigación.	201
2.3. Metodología de la investigación.	203
2.4. Definición y selección de la muestra.	209
2.5. Instrumentos de recogida de información.	215
2.6. Técnicas de análisis de la información.	225
 Capítulo 3. Presentación, análisis e interpretación de los resultados	233
3.1. Análisis General de los procedimientos aplicados en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.	237
3.1.1. Los procedimientos de evaluación aplicados en la Licenciatura en Pedagogía.	241
3.1.2. Los procedimientos de evaluación aplicados en el Grado en Pedagogía.	375
3.1.3. Los procedimientos de evaluación: ¿continuidad entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía?	411
3.2. Análisis General de las capacidades desarrolladas en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.	423
3.2.1. Las capacidades cognitivas desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía: la experiencia del alumno.	427
3.2.2. Las capacidades cognitivas desarrolladas en el Grado en Pedagogía: la experiencia del alumno.	465
3.2.3. Las capacidades cognitivas: ¿continuidad entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía?	491

Capítulo 4. Conclusiones	499
4.1. Resultados más relevantes alcanzados.	503
4.2. Prospecciones ¿por dónde puede continuar la investigación...?	525
Capítulo 4. Conclusões	533
4.1. Resultados mais relevantes alcançados.	537
4.2. Prospeções. Como pode continuar a investigação?	557
Capítulo 5. Referencias Bibliográficas	565
Capítulo 6. Índices de: tablas, imágenes, figuras y gráficas	621
Capítulo 7. Anexos	629

Resumen

Cabe iniciar este resumen, señalando que esta Tesis se lee en el Máster Universitario de Educación y Museos: patrimonio, identidad y mediación cultural. Los cambios de programa y de doctorado supusieron un problema de reajuste importante, que gracias a las indicaciones realizadas por la Universidad y a la disposición de la coordinadora de este Máster, Dña. Rosa María Hervás Avilés y la Comisión Académica, se pudo inscribir este estudio en dicho Doctorado. Así pues, todos los implicados en este trabajo damos profundamente las gracias por su acogida y comprensión.

La Tesis Doctoral que se presenta, titulada: "Perspectiva del alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes", se está llevando a cabo dentro del grupo de trabajo EAEME-GEVAP. De igual forma, indicar que este trabajo se inició en el año 2007 cuando se recogió (por primera vez) información sobre las técnicas de evaluación que empleaban los docentes para conocer el aprendizaje de los alumnos. Sin duda, la cantidad y calidad de los datos recogidos y su posterior categorización e interpretación, impulsaron la creación de esta línea de investigación.

El estudio y la interpretación de la información recogida originaron distintas publicaciones, así como una Tesis de Licenciatura, titulada: "Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)" realizada por la doctoranda M^a Luisa García Hernández. Evidentemente, ese trabajo ayudó y guió el desarrollo de la Tesis Doctoral que aquí presentamos, ya que de este estudio se extrajo una información muy relevante que, posteriormente, dio lugar a nuevos interrogantes de investigación que hemos intentado abordar (como un reto) en este trabajo.

Otro de los motivos que nos incitaron a profundizar en este campo fueron las investigaciones que, tanto a nivel nacional como europeo, se estaban llevando a cabo y que, evidentemente, estaban relacionadas con nuestro objeto de estudio. Tal es el caso de investigaciones como las realizadas por: Struyven, Dochy & Janssens (2002); Dochy, Segers y Dierick (2002); Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen (2006); Struyven, Dochy, Janssens, Gielen (2006); Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt (2008); en las que toman como referente la percepción del alumno sobre los procedimientos de evaluación, sus preferencias en cuanto a estas técnicas, el rendimiento, así como las operaciones mentales que desarrollan con cada práctica de evaluación. Por otra parte, a nivel nacional, los trabajos de Trillo y Porto han sido tomados como marco y referente para investigar; así como los estudios realizados por López Pastor (2009) y la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Dicho esto, es preciso aclarar y centrar cuál ha sido nuestra finalidad y propósito con este trabajo. Más concretamente hemos pretendido conocer, desde la experiencia del alumno, cuáles eran los distintos procedimientos de evaluación que empleaban los docentes (tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía) para obtener información de sus aprendizajes, así como las capacidades cognitivas que habían desarrollado a lo largo de la carrera.

La realización de este estudio, como es habitual en las Tesis Doctorales, se desarrolló entorno al planteamiento de la investigación, el marco conceptual y el método el apartado empírico, las conclusiones y la bibliografía.

En el primer apartado, titulado "justificación del proceso investigador", se plantea el problema de investigación, se desarrolla la introducción del estudio (exponiendo las partes de las que constará el mismo) y, además, se expone una síntesis de la trayectoria profesional de la doctoranda.

Por otra parte, el siguiente capítulo en el "marco conceptual de la investigación" se fundamenta el estudio desde el que, posteriormente, se intentará comprender e interpretar los resultados obtenidos.

Cabe destacar que, éste se divide en varios apartados: un primero centrado en la evaluación de los aprendizajes en la Universidad y, un segundo apartado, que trata sobre las operaciones cognitivas y en el que se enfatiza en el trabajo de Marzano y Kendall (2007), aunque también se realiza una breve síntesis de las propuestas elaboradas por otros autores. Dentro del marco conceptual, se hace alusión también a las investigaciones que sobre evaluación de aprendizajes se han llevado a cabo, es decir, se hace una revisión de los antecedentes y de otros estudios que son similares al que estamos llevando a cabo. A continuación, hacemos referencia a la titulación de Pedagogía, pues es en esta en la que centraremos nuestra atención. Así pues, hacemos un recorrido desde su origen hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en los cambios surgidos (al menos) a nivel legislativo. Por último, dentro de este capítulo teórico se encuentra el apartado dedicado al estudiante como fuente de obtención de información.

Por otra parte, dentro de esta Tesis se encuentra también el capítulo metodológico. Al igual que el anterior, éste se divide en varios apartados. En el primero de ellos se define el problema de investigación y, seguidamente se exponen los objetivos que nos hemos planteado para este trabajo que hemos sintetizado de la siguiente forma: en primer lugar, conocer e interpretar tanto los procedimientos de evaluación que han sido aplicados (por el profesorado) para obtener información que permita valorar el aprendizaje de los alumnos como las destrezas cognitivas desarrolladas por los estudiantes, tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. Por otro lado, nuestra intención también era determinar si existe continuidad o cambio entre los procedimientos de evaluación aplicados por los docentes, en la Licenciatura y en el Grado en Pedagogía así como proponer futuras líneas de investigación, por las que continuar, relacionadas con el objeto de estudio.

Evidentemente, estos objetivos han sido los que nos han guiado a lo largo de toda la investigación y nos han facilitado un referente para elegir las dimensiones y procesos relevantes que queríamos estudiar.

Cabe destacar que la estructura del marco metodológico nos permite en su diseño y desarrollo concretar los pasos a seguir en el proceso de investigación. Al respecto resaltar que se trata de una investigación no experimental y dentro de éstas la referida a estudio de casos; entendido como tal al tratarse de una titulación concreta, con unas características singulares.

En cuanto a la muestra resaltar que nos hemos centrado en dos promociones de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y una del Grado en Pedagogía (entendiendo promoción como una cohorte de estudiantes que durante un periodo de tiempo: han tenido experiencias similares pues han cursado las mismas asignaturas, con los mismos profesores). En este sentido, señalar que se ha llegado a un total de 205 estudiantes, de los cuales 170 pertenecen a la Licenciatura (concretamente son alumnos de quinto curso) y 35 al nuevo Plan de Estudios (estudiantes de segundo año de Grado en Pedagogía).

Por otro lado, respecto a los instrumentos de obtención de información, indicar que utilizamos el cuestionario abierto para recoger datos sobre las técnicas de evaluación y la escala Likert para alcanzar información sobre las capacidades cognitivas. También, señalar que en todo momento se trabajó previamente con el alumnado tanto el alcance de las prácticas de evaluación, como el significado de cada una de las capacidades cognitivas propuestas por Marzano y Kendall.

Asimismo, resaltar que como herramientas para el análisis de datos se utilizó por una parte, el paquete estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics19) para el análisis de los datos obtenidos sobre las capacidades cognitivas y, por otra, el programa AQUAD 6, que se empleó para analizar los resultados alcanzados sobre las técnicas de evaluación de aprendizajes.

Sintetizados algunos de los aspectos más relevantes recogidos, tanto en el marco conceptual como en el metodológico, vamos a continuación a indicar cómo se organiza y estructura el siguiente capítulo, titulado: "presentación, análisis e interpretación de resultados, en el que se mostrarán los resultados más relevantes alcanzados en este trabajo. Más concretamente se abordan en él los contenidos

correspondientes a las técnicas de evaluación (tanto en la Licenciatura como en el Grado) y los datos más destacados de las capacidades cognitivas (también en ambos planes de estudios).

En el primer apartado de este capítulo, destacamos los resultados estudiados sobre las prácticas de evaluación que los estudiantes, tanto de la Licenciatura como del Grado en Pedagogía, identifican a lo largo de su formación. Concretamente manifiestan la utilización de los cuatro procedimientos tradicionales: trabajos, exámenes escritos, exámenes test y orales, recogidos habitualmente en la literatura especializada. Cabe destacar que los alumnos indican que esas 4 herramientas de recogida de información no han sido aplicadas por los docentes con la misma frecuencia e intensidad. Así pues, remarcan que el instrumento más empleado ha sido el trabajo (ya que se ha llevado a cabo en más del 90% de las materias), seguidamente, la práctica más empleada han sido los exámenes escritos (aunque existe una diferencia considerable con respecto al uso de los trabajos) y los procedimientos menos utilizados son los exámenes tipo test y los exámenes orales.

Otro de los resultados relevantes alcanzados (expuestos en este capítulo), es que los alumnos a través de sus declaraciones, identifican que los 4 procedimientos de evaluación pueden ser llevados a cabo a través de diferentes formatos que concretamos en los párrafos siguientes.

Así pues podemos avanzar que, los alumnos han señalado, definido y ejemplificado distintos tipos de trabajos como: los de revisión, reflexión, diseño, investigación, elaboración de memorias, uso de TIC, búsqueda de información, etc.

Por otra parte, en los exámenes escritos han identificado varios formatos como: de respuesta larga, corta, sobre materia y resolución de ejercicios y situaciones problemáticas. En los test han reconocido el uso de test: con 3 alternativas de respuesta, con 4 opciones de respuesta y de verdadero o falso. Por último, respecto a los exámenes orales decir que, los estudiantes sólo han hecho referencia un tipo de examen oral.

Por tanto, si tenemos en cuenta los resultados y el análisis realizado es evidente que los alumnos de Pedagogía se han enfrentado a diferentes pruebas de evaluación que han superado, lo que nos lleva a pensar que han alcanzado una determinada formación en cuanto a técnicas de evaluación se refiere.

Por otro lado, señalar que otro de los resultados más destacados expuestos en el capítulo empírico es cómo los alumnos (tanto de la Licenciatura como del Grado) identifican que, a lo largo de su formación, los docentes han utilizado más de una herramienta de evaluación, concretamente éstos aluden a la combinación de varias técnicas.

Expuestos algunos de los resultados más destacados vinculados con las técnicas de evaluación, tal y como se indicaba en párrafos anteriores, vamos a continuación a exponer algunos de los más importantes referidos a las capacidades cognitivas.

Como se ha indicado anteriormente, el referente conceptual en el que nos basaremos para la interpretación de las capacidades es la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007). El análisis e interpretación de cualquier información supone la relación de determinadas variables de medida estadística. En nuestro caso hemos optado por la frecuencia, la media y la moda por las posibilidades que ofrecen para el estudio de las capacidades cognitivas.

En este sentido, señalar que de acuerdo con los datos proporcionados por los alumnos sobre las capacidades cognitivas, los estudiantes (tanto de la Licenciatura como del Grado) han identificado el uso de 4 capacidades cognitivas: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento.

Profundizando en estos datos generales podemos constatar que no todas las habilidades han sido desarrolladas con la misma frecuencia e intensidad (según los alumnos), puesto que las capacidades que con mayor intensidad han sido reiteradas en las distintas asignaturas cursadas han sido: la recuperación, la

comprensión y el análisis, mientras que las menos aplicadas han sido: la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

En los datos apartados anteriores hemos hecho alusión a los datos generales, es también destacable el análisis realizado en cada asignatura por la relevancia que tiene y por la información que ofrece en su conjunto, aportando conjuntos de asignaturas que aportan una visión global de equilibrio razonado en el uso de estas capacidades.

Una vez expuestos algunos de los resultados alcanzados, el siguiente capítulo que se muestra en esta Tesis Doctoral son las conclusiones. En cuanto a las conclusiones resaltar que se dividen en dos apartados. El primero de ellos, en el que se hace un recorrido por los resultados más relevantes alcanzados en este estudio y, un segundo apartado de prospecciones donde se manifiestan algunas líneas de trabajo por las que continuar investigando.

El último capítulo de bibliografía recoge como es habitual las referencias más destacadas de la literatura especializada.

Resumo

Iniciamos este resumo, salientando a tese de Mestrado Universitário de Educação e Museus: património, identidade e mediação cultural. O intercâmbio de programas de doutoramento preveem um reajustamento importante, que graças às indicações realizadas pela Universidade e à disponibilidade da orientadora deste Mestrado, Doutora Rosa Maria Hervás Avilés e a Comissão Académica, facultaram este estudo de doutoramento. Sendo assim, a todos os implicados neste trabalho agradecemos profundamente o seu contributo e compreensão.

A tese de doutoramento que se apresenta, tem como título: “Perspetiva do aluno sobre a avaliação das aprendizagens dos estudantes”. Este trabalho foi realizado dentro de um grupo de trabalho EAEME-GEVAP. De igual forma, referimos que o estudo teve início no ano de 2007 quando recolhemos, pela primeira vez, informações sobre as técnicas de avaliação que os docentes empregavam para diagnosticar os conhecimentos dos alunos. Sem dúvida, a quantidade e a qualidade dos dados recolhidos e sua posterior categorização e interpretação, estimularão a criação de outras linhas de investigação.

O estudo e a interpretação da informação recolhida tiveram como suporte diversas publicações, assim como a tese de licenciatura, intitulada: “Os instrumentos de avaliação da Licenciatura em Pedagogia da UMU (2002)” realizada pela doutoranda M^a Luísa García Hernández. Este trabalho ajudou e norteou o desenvolvimento da tese de doutoramento que aqui apresentamos e do qual se extrairá informação importante que, posteriormente irá dar lugar a novas questões de investigação que iremos tentar abordar, no percurso, deste trabalho.

Outra das razões que nos motivaram a aprofundar esta área foram as investigações que tanto a nível nacional como europeu, estavam a ser levadas a cabo e que, evidentemente, estavam relacionadas com o nosso objeto de estudo. Foram ainda, tidas em conta as investigações realizadas por: Struyven, Dochy & Janssens (2002); Dochy, Segers y Dierick (2002); Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen (2006); Stryven, Dochy, Janssens, Gielen (2006); Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt (2008). Tomando como referencia a percepção do aluno sobre os procedimentos da avaliação, suas preferências em relação a estas técnicas, o aproveitamento, assim como os raciocínios que se desenvolvem em cada prática de avaliação.

Por outro lado, a nível nacional, os trabalhos de Trillo y Porto têm sido reconhecidos como obras de referência na investigação; são assim também considerados os estudos realizados por López Pastor (2009) e a Rede de avaliação Formativa, Docência universitária y Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Dito isto, é necessário definir e evidenciar qual a finalidade e objetivos deste trabalho. Concretamente pretendemos conhecer os testemunhos dos alunos, os procedimentos da avaliação aplicados pelos docentes, tanto na Licenciatura como na Formação Elementar em Pedagogia para obter informações sobre as aprendizagens, assim como sobre as capacidades cognitivas desenvolvidas ao longo da carreira.

A realização deste estudo, como é habitual em teses de doutoramento, desenvolveu-se a partir de um plano de investigação, da contextualização teórica, do estudo empírico, conclusões e bibliografia.

No primeiro capítulo denominado “justificação do processo de investigação” colocou-se a questão de investigação, desenvolveu-se a introdução do estudo, expondo-se as partes que o constituem. Apresentámos também uma síntese da trajetória profissional da doutoranda.

O segundo capítulo “o quadro teórico e concetual da investigação”, apresenta a fundamentação do estudo e posteriormente a forma como compreendemos e interpretámos os resultados obtidos.

Destacamos que este se divide em várias partes. A primeira centrada na avaliação das aprendizagens feitas pela Universidade, a segunda aborda as capacidades cognitivas enfatizando o trabalho realizado por Marzano y Kendal (2007). Realizou-se também uma síntese sobre as propostas elaboradas por outros autores. No contexto teórico e concetual fez-se também referência às investigações feitas sobre avaliação das aprendizagens que foram feitas, assim como a revisão de outros estudos anteriores, análogos, ao que estamos levando a cabo.

Fizemos também referência ao trabalho de Pedagogia, sendo neste que centramos a nossa atenção. Assim, a ele temos recorrido, desde o início, havendo especial destaque sobre os intercâmbios surgidos a nível legislativo. Por último, neste capítulo teórico encontra-se uma parte dedicada ao estudante como fonte de recolha de informação.

Nesta tese encontra-se também o capítulo da metodologia. Tal como o anterior este divide-se em várias partes. A primeira define a questão de investigação e de seguida apresentamos os objetivos que nos determinamos atingir neste trabalho e que sintetizamos da seguinte forma: em primeiro lugar, conhecer e interpretar tanto os procedimentos de avaliação que têm sido aplicados, pelo professorado, a fim de obter informação que permita avaliar as aprendizagens dos alunos assim como as destrezas cognitivas desenvolvidas pelos estudantes, tanto na Licenciatura como na Graduação Elemental em Pedagogia, na Universidade de Múrcia. Por outro lado, também é nossa intenção, determinar se existe continuidade nos intercâmbios de procedimentos de avaliação aplicados pelos docentes, na Licenciatura e na Formação Elemental em Pedagogia, assim como propor futuras linhas de investigação, que permitam dar continuidade e que estejam relacionadas com o nosso objeto de estudo.

Evidentemente, que estes objetivos são os que nos têm norteado ao longo de toda a investigação e nos têm servido de referência para selecionar as dimensões mais relevantes que pretendemos estudar.

Destacamos na estrutura da metodologia o seu plano de desenvolvimento e os passos a seguir no processo de investigação. Ressaltamos que se trata de uma investigação não experimental e dentro destas a referida como estudo de caso, como se se tratasse de uma titulação consistente, com características singulares.

A amostra salienta que nos temos centrado nos progressos dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia, entendo a progresso de um grupo de estudantes que durante um certo período de tempo tiveram experiências similares por terem frequentado as mesmas disciplinas, com os mesmos professores. Neste sentido, destacamos que há uma amostra de 205 estudantes, dos quais 170 pertencem à Licenciatura. Muito concretamente são alunos do quinto curso e 35 pertencem ao novo Plano de Estudos. São estudantes do segundo ano da Formação Elementar em Pedagogia.

Por outro lado, relativamente aos instrumentos para obtenção de informação, usámos o questionário aberto para recolher dados sobre técnicas de avaliação e a escala Likert para colher informação sobre as capacidades cognitivas. Também é de salientar que ao longo do estudo trabalhámos previamente com o aluno tanto sobre obtenção das práticas de avaliação como sobre o significado de cada uma das capacidades cognitivas propostas por Marzano y Kendall.

Uma parte dos dados foram tratados no programa de estatística SPSS, IBM SPSS Statistics¹⁹. Para análise dos dados obtidos sobre as capacidades cognitivas, outra parte é tratada pelo programa AQAD 6, que se emprega para analisar os resultados alcançados sobre as técnicas de avaliação das aprendizagens.

Sintetizados alguns dos aspetos mais relevantes tanto sobre a parte teórica como sobre a metodológica vamos continuar a descrever como se organiza e estrutura o capítulo seguinte, denominado: “Apresentação, análise e interpretação

dos resultados”, mostrando os resultados mais relevantes alcançados neste trabalho. Abordámos mais concretamente as técnicas de avaliação, tanto na Licenciatura como na Formação Elementar, assim como os dados mais relevantes sobre as capacidades cognitivas em ambos os planos de estudo.

Na primeira parte deste capítulo, destacámos os resultados adquiridos sobre as práticas de avaliação que os estudantes, tanto da Licenciatura como da Formação Elementar em Pedagogia, identificaram na dimensão da sua formação. Concretamente, apresentamos a aplicação dos quatro procedimentos tradicionais: trabalhos, exames escritos e orais, recolha de dados em literatura especializada. Importa destacar que os alunos aludem que as quatro ferramentas de recolha de informação não foram aplicadas pelos docentes com a mesma frequência e intensidade.

Assim evidenciamos que o instrumento mais empregue neste trabalho tenha sido aplicado em mais de 90% das matérias. Seguidamente, a prática mais utilizada foram os exames escritos, existindo uma diferença considerável com respeito ao uso dos trabalhos. Os procedimentos menos utilizados foram os exames tipo teste e os exames orais.

Outro dos resultados relevantes e alcançados, expostos neste capítulo, em que os alunos, através das suas declarações, identificaram os quatro procedimentos de avaliação que foram levados a cabo através de diferentes formatos que abordamos nos parágrafos seguintes.

Assim, podemos avançar que os alunos apontaram que foram definido e exemplificados distintos tipos de trabalhos como: os de revisão, reflexão, desenho da investigação, elaboração de memórias, uso de TIC, busca de informação, etc.

Por outro lado, os exames escritos apresentam vários formatos com resposta de desenvolvimento, síntese sobre a matéria, resolução de exercícios e situações problemáticas. Nos testes foram reconhecidos o uso de três alternativas de resposta, com quatro opções de resposta e de resposta verdadeiro ou falso. Por

último, com respeito aos exames orais, os alunos só têm uma única referência, um tipo de exame oral.

Por tanto, se tivermos em conta os resultados e as análises realizadas, é evidente, que os alunos de Pedagogia enfrentaram diferentes provas de avaliação que as superaram, o que nos leva a pensar que tenham alcançado uma determinada formação e que foram avaliados com as técnicas de avaliação referidas.

Expusemos alguns dos resultados mais conseguidos e vinculados às técnicas de avaliação referidas nos parágrafos anteriores. Vamos continuar a expor algumas implicações, as mais importantes e que se referem às capacidades cognitivas.

Como se indicou anteriormente, as referências teóricas em que nos baseamos para a interpretação das capacidades foram as propostas por Marzano y Kendall (2007). As análises e interpretações conjeturam a relação de determinadas variáveis das medidas estatísticas. No nosso caso, adotámos por frequência a média e a moda e as possibilidades que oferecem para o estudo das capacidades cognitivas.

Neste sentido, assinalamos que de acordo com os dados facultados pelos alunos sobre as capacidades cognitivas, os estudantes, tanto os da Licenciatura como os da Formação Elementar identificaram o uso de quatro capacidades cognitivas: recuperação, compreensão, análise e utilização do conhecimento.

Examinando estes dados, no geral, podemos constatar que todas as aptidões desenvolvidas com a mesma frequência e intensidade, segundo os alunos, que as capacidades detetadas com maior intensidade tenham foram reiteradas nas diversas disciplinas estudadas como: A compreensão e análise. As menos aplicadas foram: a resolução de exercícios e situações problemáticas.

Nos dados apresentados anteriormente fizemos alusão aos dados gerais, destacámos também a análise realizada em cada disciplina pela relevância que têm

como informação enquanto abordando um conjuntos de disciplinas que ancoram uma visão global de equilíbrio relacionado com o uso destas capacidades.

Após termos exposto alguns dos resultados alcançados, o capítulo seguinte mostra as conclusões da tese de doutoramento.

As conclusões dividem-se em duas partes. A primeira delas apresenta os resultados mais relevantes alcançados neste estudo. A segunda perspectiva algumas linhas de trabalho que abrem caminho para a continuação desta linha de investigação.

O capítulo da bibliografia apresenta, como é habitual, as referências mais específicas da literatura que serviram de base a este estudo.

Justificación del proceso investigador

Mi trayectoria profesional y el porqué de investigar este tema....

La Tesis Doctoral que presentamos es fruto del trabajo, la constancia y la creencia que durante mucho tiempo tanto los directores de esta Tesis, el grupo de investigación, como yo misma hemos tenido en este trabajo. Así pues, creo que sería oportuno comenzar este apartado de justificación señalando una frase que he repetido en constantes ocasiones, durante este periodo y, es "que una Tesis no surge de la nada". A continuación expondré diversos motivos que para mí fundamentan esta afirmación.

Desde que comencé mi formación en la titulación de Pedagogía sentí la *curiosidad* de saber qué es y qué significa la Universidad. Para mí, ésta va más allá del aprendizaje de los imprescindibles contenidos, considero que existe una formación que se aprende fuera de las aulas, y que también es Universidad.

Mi trayectoria personal en este centro se inició hace ya algunos años como alumna interna (en el departamento de Teoría e Historia de la Educación). Durante el tiempo que estuve como tal, mi interés por permanecer y formar parte de la Universidad iba *in crescendo*. En el penúltimo año de carrera, me ofrecieron la posibilidad de solicitar una beca de colaboración (en este mismo departamento) a la que accedí sin dudarlo (abriéndome posteriormente muchas puertas). Un año más tarde, y ya casi concluyendo mis estudios en Pedagogía, desde otro departamento (Didáctica de las Ciencias Sociales) me ofertaron la posibilidad de solicitar la beca de iniciación a la investigación, de la que tuve la gran suerte de disfrutar. Hace ya algo más de 6 años, comencé a trabajar en el grupo de investigación al que pertenezco en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, haciendo mi Tesis de Licenciatura, trabajo que sin duda fue el motor y la base de que actualmente esté donde estoy en canto a investigación se refiere.

Desde el año 2007 (año en que comencé a realizar mi Tesina) ha transcurrido un periodo de tiempo hasta convertirme en lo que hoy soy. He recorrido un largo y dificultoso camino, lleno de experiencias de diversa índole, como veremos en los párrafos siguientes.

Cuando finalicé mis estudios en 2007 en Pedagogía, me di cuenta que habían pasado una serie de años en los que había formado parte de la Universidad e incluso puedo llegar a decir podemos decir que tenía una trayectoria (efímera pero al fin y al cabo trayectoria en la Universidad). Del mismo modo, remarcar que tenía interés por continuar investigando e instruirme, era consciente que tiene que enfrentarme a duros retos, como son las ayudas para continuar con la formación. Hasta el momento había tenido la fortuna de que siempre me habían concedido las ayudas solicitadas pero, seguir estos pasos no era fácil y no todo el mundo tiene acceso a ellos. Felizmente, me concedieron la oportunidad (no sin el trabajo y el sufrimiento previo) de continuar trabajando en la Universidad con una beca FPU (que subvenciona el Ministerio de Educación y Ciencia). Evidentemente, esto te facilita en gran medida continuar, pues cuentas con una serie de recursos que de no tenerlos la situación se complicaría.

Sin duda, estas ayudas, además de ofrecerte la posibilidad de continuar tu formación en la Universidad, te facilitan establecer una serie de relaciones con otros docentes del Departamento, así como en las actividades que desde éste se ofertan, tienes la oportunidad de acercarte a la docencia, etc.

Evidentemente, al compás de la realización de esta Tesis y mi disfrute de la ayuda FPU, he seguido trabajando en otros ámbitos de forma complementaria. He cursado y superado un Máster en Tecnología educativa: e-learning y gestión del conocimiento, certificado por la Universidad de las Islas Baleares, he acudido y participado (siempre con un trabajo para defender) a aproximadamente 30 Congresos tanto nacionales como internacionales, he tenido la suerte de publicar varios artículos, me brindaron desde el departamento de Didáctica y Organización Escolar la oportunidad de poder impartir docencia (de la que he de reconocer tengo muy buen recuerdo). Así como, remarcar mi participación como tutora en

cursos de Máster. Igualmente, he asistido y participado en distintos cursos de formación organizados por el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia.

En cuanto a mi participación en proyectos he de reconocer que sin la ayuda de mis directores de Tesis hubiese sido muy complicado. Ellos me ofrecieron la oportunidad de ser miembro de distintos proyectos de reconocido prestigio nacional¹.

Respecto a mis relaciones con otros investigadores y otros centros, he de resaltar mi estancia en otros departamentos de otras Universidades tanto nacionales como internacionales. No obstante, antes de comenzar he de agradecer a los profesores que me recibieron: la oportunidad, la formación y sobretodo el cariño con el que me trataron.

Comenzaré indicando que en el año 2010, tuve la gran suerte de que el Ministerio de Educación (a través de la Beca FPU) me concediese una estancia breve en la Universidad de Santiago de Compostela, durante 4 meses, con el Dr. Trillo. A quien debo agradecer primero, la posibilidad de acogerme en su departamento, la formación que adquirí durante mi periodo de trabajo junto a él, así como el trato recibido, el tiempo dedicado y la comprensión.

Por otra parte, hace tan sólo unos meses (relativamente poco tiempo) me trasladé a la Universidad de Évora (Portugal), al Departamento de Pedagogía y Educación, en especial quería dar las gracias a la Dra. Favinha por su trato. Mi tiempo allí ha sido una experiencia muy grata y productiva, he tenido la oportunidad de estar en un país diferente, con costumbres e idiomas distintos al mío y con todo un camino por recorrer que gracias a la ayuda de grandes amigos y profesionales he andado sin complicaciones.

¹ En los que además se me ha brindado la oportunidad de trabajar con otros grupos de investigación de otras Universidades como es el grupo GREDICS (Universidad Autónoma de Barcelona), el grupo DIE (Universidad de Sevilla) y con el Dr. Souto González (Universidad de Valencia).

No me gustaría terminar los agradecimientos a aquellos que durante mi trayectoria como becaria y doctoranda me han ayudado sin mencionar el programa de doctorado del Máster de Museos² y como no a su coordinadora la Dra. Rosa María Hervás quien ha hecho un esfuerzo muy grande porque se leyese esta Tesis.

En este sentido, no podía terminar esta justificación mi trayectoria de investigación sin hacer alusión a que desde el año 2007 he visto como mis compañeros iban culminando sus trabajos de investigación y así promocionando. He asistido (sin faltar a ninguna) a todas las defensas de Tesis de Licenciatura y Tesis Doctorales que los compañeros del grupo han realizado. Sin duda, he estado presente, en primer lugar, por la amistad que nos une, por la formación que de estos actos se desprende y porque en cierta medida, sus logros eran también un poco "míos" pues he visto en la mayoría de ocasiones, crecer, pelear y sufrir por sus trabajos. Además estos acontecimientos me iban aleccionando para lo que después me tocaría a mí...

Es evidente que cuando hacemos un recorrido y un repaso por nuestra "vida académica" vemos que hemos hecho más cosas de las que pensamos, pues a veces el ritmo es tan frenético que no nos deja echar la vista atrás. Sin duda y a pesar de que mi carrera es corta, ha estado llena de acontecimientos y he intentado formarme en todos aquellos aspectos que he podido. Efectivamente, la carrera que hemos elegido es dura, larga y llena de obstáculos, requiere de un gran esfuerzo personal, profesional, de tiempo y económico, pero he de reconocer que merece la pena. Así pues, creo que es el momento de dar las gracias a todas aquellas personas que han confiado en mí y en algún momento han creído que merecía la pena luchar por mí, me han dado la oportunidad de participar y formar parte de un grupo de trabajo que en ocasiones y es casi una familia.

² Cabe destacar la importancia de este programa de doctorado el cual posee una perspectiva amplia y general de las salidas profesionales que los pedagogos y profesionales de diversas áreas de conocimiento pueden tener en los museos. Por otra parte, resaltar que a pesar de no ser objeto de estudio de esta Tesis, se les preguntó a los alumnos quiénes de ellos habían elegido como salida para el Prácticum II de Pedagogía los museos, de toda la muestra sólo 1 alumno escogió dicho centro para realizar sus prácticas, lo que nos lleva a pensar que puede ser desconocido para ellos esta salida profesional y sería muy interesante profundizar en esta información.

En cuanto a mi situación actual y de lo que trata esta justificación es demostrar que cada uno de nosotros, y en concreto en este caso yo, tenemos una formación que nos lleva a interesarnos por un determinado tema de investigación. En estos momentos (siendo Enero de 2014) me encuentro concluyendo mi Tesis Doctoral. Trabajo, que para mí tiene un significado especial, por el tiempo de dedicación, por lo que supone como tal y porqué no, por los resultados y avances que puede suponer tanto para la línea de investigación que llevamos a cabo como para la comunidad científica.

El tema como problema: planteamiento de la investigación

El planteamiento de la investigación es un proceso que, puede ser simultáneo con el anterior, pero que supone un paso más al "aceptar el desafío, el convencimiento y la implicación" necesarias para buscar, enunciar, organizar y alcanzar procesos que conduzcan a resultados desconocidos y, por lo tanto, la incertidumbre que rodea a todos estos procesos y el desarrollo de esa "curiosidad intelectual" que la investigación fomenta.

Ahora bien, ¿cuáles pueden ser los pasos a seguir para establecer el planteamiento de la investigación? de acuerdo con la bibliografía especializada: Salkind, 2009; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010; Ruiz Olabuénaga, 2012; entre otros, vemos que señalan la existencia de preguntas que guían el desarrollo de la investigación, ayudándonos también a formular la pregunta de investigación.

Así pues, para plantear la pregunta de investigación debemos tener en cuenta factores como: "la comprensión del alcance del tema, las ventajas e inconvenientes que podemos encontrarnos al investigar, la formación que se requiere y la búsqueda y localización de la información necesaria, los recursos que son imprescindibles, etc.". Estos y otros aspectos nos llevan a concluir y determinar cuál puede ser la cuestión que nos puede orientar y guiar en dar respuesta a la pregunta que sobre el tema de investigación hemos elegido. Según Hernández Sampieri et al. (2010) "las preguntas deben resumir lo que habrá de ser la investigación" (p.37). Asimismo, indican que dichas preguntas "orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación. Las preguntas no deben utilizar término ambiguos ni abstractos" (p.37). Más concretamente nuestra pregunta de investigación se puede enunciar, de la siguiente forma:

Queremos saber cómo es el proceso evaluación de estudiantes en una titulación próxima a extinguir como es la Licenciatura de Pedagogía y contrastarlo con lo que se evalúa en los nuevos Grados.

Se trata, por tanto, de conocer con qué instrumentos se ha evaluado a los estudiantes del plan de Pedagogía 2000 y las destrezas cognitivas que han puesto en práctica para superar las diferentes asignaturas, fundamentalmente desde la perspectiva del alumnado. Ya que partimos de la idea de que la evaluación es lo que realmente determina qué aprenden y cómo los estudiantes... y que la visión del estudiantado sobre este proceso es fundamental para comprender la realidad de esta evaluación desde su perspectiva (la cual condiciona su esfuerzo, implicación, actitudes y conducta, en gran medida) (Sanmartí, 2007)

Así pues, tratamos de obtener información y valoración de los estudiantes en cuanto a cuestiones como las siguientes: qué instrumentos de evaluación se han empleado para evaluarles a lo largo de la carrera; qué capacidades pusieron en práctica para superar las distintas materias; cuáles han sido las destrezas cognitivas que más han desarrollado a lo largo de la carrera y cómo las valoran.

Además, también se ha recogido información de una muestra de estudiantes del Grado de Pedagogía (alumnos que están cursando la mitad de la carrera), para poder anticipar los cambios que se están introduciendo.

Una vez que hemos definido y concretado nuestra pregunta de investigación, vamos a continuación a *definir el plan de trabajo* que podemos seguir para dar respuesta a dicha cuestión. Más concretamente y siguiendo el trabajo de Hernández Sampieri et al. (2010) podemos señalar que existen 5 fases en un proceso de investigación.

Más concretamente, la primera fase la especifican como *definir la idea y plantear el problema de investigación*. En primer lugar hemos de conocer qué entienden estos autores como la investigación, así pues señalan que es "un

conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno" (Ibíd., p.4). En este sentido y tal y como hemos podido ver anteriormente esta primera fase está ya resuelta en párrafos anteriores en las que se delimita el problema de estudio y nos hacemos la pregunta de investigación.

La segunda fase de la que hablan Hernández Sampieri et al. (2010), es la *revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico*. En este capítulo el investigador debe recurrir a la bibliografía especializada sobre el tema, conocer qué se ha hecho hasta el momento, qué antecedentes y qué resultados existen y recogerlos como aportación a su tema de estudio en su marco conceptual.

La tercera fase está referida al *desarrollo del diseño de investigación* o lo que es lo mismo el marco metodológico que va a orientar nuestro estudio. En este apartado se debe determinar el tipo de trabajo, el alcance que va a tener, los objetivos que nos van a guiar a los que posteriormente daremos respuesta, se define y selecciona la muestra a la que se va a tener acceso, se especifican las fases de recogida de información, con qué instrumentos se va a obtener y con qué herramientas se van a analizar dichos resultados.

Por otra parte, la fase siguiente de *análisis de los datos*, se centra en presentar, estudiar e interpretar los resultados obtenidos en la investigación de acuerdo con la teoría del marco conceptual.

Por último, se extraerán algunas de las *conclusiones* más relevantes del estudio, en las que se intentará dar respuesta a los objetivos formulados anteriormente, así como se indicarán también algunas prospecciones a la luz de los resultados obtenidos.

La estructura de la Tesis Doctoral

Este apartado intenta mostrar cómo es el planteamiento de la Tesis Doctoral que se presenta a continuación. A continuación haremos un breve resumen de los apartados en los que se divide este trabajo, así como algunos de los aspectos más relevantes incluidos en cada capítulo. Así pues, indicar que esta Tesis se articula entorno a seis partes.

La primera parte ***el marco conceptual*** que se sitúa en la fase de revisión de la literatura y desarrollo del Marco Teórico, está compuesto por cinco grandes apartados. El primer capítulo trata sobre el concepto de *evaluación de aprendizajes en la Universidad*. Es evidente, que la evaluación de aprendizajes y, concretamente, la de estudiantes constituye un objeto de investigación importante dentro de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Cabe destacar que amplia es la bibliografía existente sobre el concepto de evaluación de aprendizajes, autores como: Álvarez Méndez, 1993; Batalloso Navas, 1995; Biggs, 1996; Santos Guerra, 1998b, 1999b; Rodríguez Espinar, 2000; Giné Freixes, 2007; Cano García, 2008; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; etc., han trabajado sobre el tema. De la misma forma, señalar que existe por parte de algunos autores (Escudero Escorza, 2003; Stake, 2006; Stufflebeam y Shinkield, 2007) una amplia tradición en identificar la naturaleza, características y funciones de la evaluación, que intentamos recoger y sintetizar parte de esta información, así como los cambios que la incorporación al EEES han supuesto a la evaluación y a los procedimientos de obtención de información.

Por otra parte, el segundo capítulo aborda *los procesos cognitivos desarrollados en la evaluación*. Efectivamente, existen numerosas y variadas taxonomías que pueden ser útiles para analizar e interpretar cuáles son las operaciones cognitivas que ponen en práctica los estudiantes. Más concretamente, se hace una breve alusión a las clasificaciones propuestas por autores como: Bloom,

1956 y Anderson y Krathwohl, 2001. En este sentido, señalar que centraremos nuestra atención en la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007) sobre las capacidades. Así pues remarcar que este estudio nos ayudará a comprender e interpretar los datos aportados por los estudiantes.

El tercer capítulo del marco teórico, centra su atención en conocer cuáles han sido *las investigaciones sobre evaluación de estudiantes* que existen en el ámbito universitario, es decir, conocer cuáles han sido los antecedentes y qué se ha investigado sobre el tema. Así pues, recogiendo las palabras que citamos en párrafos anteriores, la evaluación de los aprendizajes constituyen un objeto de estudio importante, tanto a nivel nacional como internacional. Si nos decantamos por el ámbito nacional, hemos de señalar las investigaciones desarrolladas por Fernández Pérez, 1989; Tejedor, 1998; Navaridas Nalda, 2002; Porto Currás, 2005; López Pastor, 2009; García Hernández, 2009; etc.

Por otra parte, si recurrimos al ámbito europeo podemos señalar los trabajos de Struyven, Dochy, Janssens, 2002; López Pastor, 2004; Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, 2006; Struyven, Dochy, Janssens, Gielen, 2006; Birenbaum, 2007 y Gallardo Córdova, 2009, etc. En este sentido, remarcar que este apartado además de recoger y sintetizar parte de esos trabajos, alude a los grupos de trabajo, las líneas de investigación y proyectos concedidos así como a las publicaciones más relevantes que sobre el tema se han realizado. Para finalizar este apartado señalar que esta Tesis Doctoral, recoge y toma como referente estos trabajos, intentado (como es lógico) aportar algo novedoso.

El cuarto capítulo del marco conceptual versa acerca de la *perspectiva histórica de la titulación de Pedagogía*. En este sentido remarcar que se ha considerado oportuno establecer en este apartado información acerca de los cambios acaecidos en los distintos planes de estudios. Más concretamente, nuestra intención en este apartado será, tras conocer qué significa evaluar, las diferentes formas de llevar a cabo la evaluación, cuáles son y cómo se ponen en práctica las diversas operaciones cognitivas y los antecedentes y el estado actual de la cuestión, exponer de manera sintetizada en este cuarto capítulo cómo han ido

evolucionando los Planes de Estudios de la titulación de Pedagogía, a través de los diferentes Reales Decretos³. Comenzamos exponiendo cuando se nombra por primera vez el término Pedagogía (como estudio superior), y fue concretamente para la sección de Pedagogía creada en 1904. Es a partir de esta fecha cuando comenzamos un recorrido histórico y legislativo hasta llevar a lo que hoy conocemos como Grado en Pedagogía.

Sin duda, los cambios acaecidos a través de las diferentes transformaciones sufridas en la organización de la titulación nos permiten conocer cuáles han sido esas modificaciones. Evidentemente, actualmente en la Universidad nos encontramos en un momento único, un momento de transición, en el que se está implantando el Grado en Pedagogía y tenemos la oportunidad de conocer para poder comparar qué ha ocurrido.

Igualmente, en este capítulo haremos un repaso por la estructuración y organización del Plan II (2000) correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía y al Grado en Pedagogía de la universidad de Murcia, por formar parte de las promociones estudiadas.

El último capítulo de este marco teórico trata sobre *el alumno como agente de información*. En él se intenta hacer especial hincapié en la importancia de considerar al estudiante como fuente de obtención de información. Es importante señalar la amplia y dilatada corriente de investigación que sobre este tema existe. No obstante, hemos de señalar que tiene más tradición en otros países que en España, a pesar de que en los últimos años está cobrando un inusitado auge. Así pues, intentamos definir de acuerdo con nuestra experiencia y con la bibliografía especializada (Zabalza, 2002; Giné Freixes, 2007, 2009; Nieto y Portela, 2008; Susinos Rada, 2012; Braggs y Manchester, 2012) qué es la voz del alumno, qué características tienen los discentes universitarios, y a qué alumno nos enfrentamos, entre otros aspectos.

³ Hemos intentado ir de los aspectos más generales como puede ser la evaluación y las operaciones cognitivas a lo más concreto que es cómo estos aspectos son desarrollados en dos planes de estudios diferentes e intentar conocer y comprender si existen cambios respecto a estos dos referentes.

Si extrapolamos la información expuesta hasta el momento a las fases de la investigación, podemos afirmar que esta primera parte de la Tesis se corresponde en gran medida con la elaboración del marco teórico que fundamenta qué se sabe y qué se ha investigado sobre el tema. Según Hernández Sampieri et al. (2010) esta fase "implica detectar, consultar y obtener bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación" (p. 53).

La segunda parte de la Tesis, ***el proceso metodológico***, se divide en cinco capítulos. El primero de ellos recoge los objetivos que nos marcamos conseguir a lo largo de este estudio. Seguidamente, el segundo capítulo alude al método utilizado y dónde se ubica de acuerdo con la literatura (Salkind, 2009; Hernández Sampieri et al. 2010; Ruiz Olabuénaga, 2012). Asimismo, en el tercer capítulo se hace referencia al planteamiento metodológico de la investigación donde se intenta explicar el proceso de definición y selección de la muestra. El capítulo siguiente, cuarto, hace especial énfasis en los instrumentos de recogida de información, que como veremos serán varios, pues la información que deseábamos recoger necesitaba de varias técnicas para obtenerla. Por último, el quinto capítulo hace referencia a los procesos de análisis, haciendo especial hincapié en los programas que hemos aplicado para poder analizar los datos obtenidos.

Cabe destacar que este apartado de metodología de investigación se corresponde con la tercera fase del planteamiento del estudio. Más concretamente, esta tercera fase según Hernández Sampieri et al. (2010) señalan se lleva a cabo a través de varios pasos: el primero de ellos es:

definir si la investigación se inicia como exploratoria, correlacional, descriptiva o explicativa. Estimar tentativamente cuál será el alcance final de la investigación (p.76). Seguidamente determinar cuál es el tipo de diseño más apropiado para la investigación: experimental, no experimental o múltiples. Precisar el diseño específico (p.118). A continuación definir los casos (participantes u otros seres vivos, objetos, fenómenos, sucesos o comunidades, sobre los que se habrá de recolectar

los datos; delimitar la población; elegir el método de selección de la muestra: probabilístico, no probabilístico; precisar el tamaño de la muestra requerido; aplicar el procedimiento de selección y obtener la muestra (p.170).

Por último,

definir la forma idónea de recolectar los datos de acuerdo con el planteamiento del problema y las etapas previas de la investigación; seleccionar o elaborar uno o varios instrumentos o métodos para recolectar los datos requeridos; aplicar los instrumentos o métodos; obtener los datos; codificar los datos y archivar los datos y prepararlos para su análisis (p.196.)

Asimismo, la parte tercera ***presentación, análisis e interpretación de resultados***, da cuenta de los resultados que hemos obtenido de la información relatada por los estudiantes, así como su descripción e interpretación. Interpretación que, sin duda, da la luz a los planteamientos teóricos recogidos en los capítulos del marco conceptual. Evidentemente, sin las conceptualizaciones teóricas expuestas en los primeros capítulos de esta Tesis sería muy complicado comprender parte de los resultados.

En este sentido, si tenemos en cuenta cuál es el contenido de este apartado y de acuerdo con las fases de la investigación, propuestas por Hernández Sampieri, et al. (2010), vemos que ambas corresponden en interpretar los resultados a la luz de la teórica expuesta en la fundamentación. Más concretamente, aluden a

decidir el programa de análisis de datos que se utilizará; explorar los datos obtenidos en la recolección; analizar descriptivamente los datos por variable; visualizar los datos por variable; evaluar la confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos de medición utilizados; analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis

planteadas; realizar análisis adicionales y preparar los resultados para presentarlos (p.276).

La parte cuarta, **conclusiones**, intenta ofrecer qué significan las conclusiones, tratándose de un momento final en el que casi está finalizando el trabajo de investigación. Asimismo, en este capítulo se llevará a cabo una síntesis de las dimensiones más destacadas alcanzadas en cada uno de los capítulos anteriores, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos más destacados. Y, posteriormente, expondremos algunas líneas de trabajo por las que continuar investigado.

Finalmente, el apartado de **bibliografía** recoge aquellas referencias de autores que hemos ido manejando a lo largo de todo el estudio. Sin duda, hemos intentado acceder al mayor número de autores y trabajos posibles que sobre cada uno de los temas ha trabajos, pero evidentemente no hemos llegado a todo. Sin embargo, sí consideramos que hemos llegado a los más relevantes en cada tema de estudio. A continuación se muestra un índice de tablas y gráficas de la investigación, así como los anexos.

Capítulo 1

Marco Conceptual de la Investigación

1.1. La evaluación de aprendizajes en la Universidad

La Tesis Doctoral que presentamos a lo largo de este trabajo tiene entre sus finalidades conocer el cambio, si existe, en la evaluación, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿qué destrezas se potencian?, ¿cómo se evalúa y qué evalúan? en la figura del pedagogo de acuerdo con los cambios contemplados en los distintos Planes de Estudios.

En este sentido, si recurrimos a la bibliografía especializada en el tema, podemos corroborar que muchos han sido y siguen siendo los autores que ha trabajado y estudiado la evaluación (Álvarez Méndez, 1985; Fernández Pérez, 1989; Blanco Prieto, 1990; De la Orden, 1992; Santos Guerra, 1993; De Miguel, 1994; 1997; Barberá, 1997; Batalloso Navas, 1995; Buendía, 1996; Coll y Martín, 1996; Tejedor Tejedor, 1998; Trillo y Porto Currás, 1999; Bolívar, 2000; Mateo, 2000; Monereo y Pozo, 2003; Rueda y Díaz- Barriga, 2004; Stake, 2006; Biggs, 2006; Stufflebeam y Shinkield, 2007; Brown y Glasner, 2007; López Pastor, 2009, entre otros) demostrando la importancia que ésta tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, nos centraremos en este apartado en conocer qué es la evaluación, qué características tiene, qué procedimientos de evaluación se llevan a cabo, qué investigaciones han tenido como objeto principal la evaluación, cómo se plantean estos cambios en la literatura, en qué sentido, qué hay sobre el tema...

Por tanto, vamos en este capítulo a hacer especial hincapié en la evaluación de los aprendizajes. Para ello haremos un breve recorrido por el concepto de evaluación, de acuerdo con diversos autores. Indicaremos cómo es entendido actualmente, si ha sufrido cambios, a qué son debidos, qué características tiene la evaluación, y qué procedimientos de evaluación se pueden llevar a cabo en la educación superior, entre otros aspectos.

1.1.1. La evaluación de los aprendizajes

Cano García (2008) afirma que "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 indicar que si se están llevando a cabo una serie de cambios en la docencia en la educación superior (cómo es entendida, estructurada y desarrollada...) ¿cómo están siendo esas transformaciones?, ¿hay cambios también en el proceso evaluador? Sin duda, podemos asegurar que *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., p.52).

De Miguel (2005) señalaba que "de nada sirve hablar de cambio metodológico⁴ 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 ha habido, o está habiendo, un cambio en la metodología, lo que debe conllevar una transformación en la forma de entender la evaluación y, por tanto, en los procedimientos de recogida de información.

Así pues, teniendo en cuenta este proceso de cambio en la educación superior (en todos los aspectos) hemos de darnos cuenta también de la gran preocupación que existe, por parte de los docentes, por adecuar sus procesos de evaluación al cambio que conlleva la Convergencia. Esto se puede verse reflejado en la literatura especializada, donde podemos referenciar diferentes estudios en

⁴ Como viene reflejado en el proceso de Convergencia

los que se les reporta una gran importancia a la evaluación y en concreto a la evaluación universitaria⁵ (Bretones, 2002; Zabalza, 2002; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; López Pastor, 2009; Sánchez Santamaría, 2011, etc.).

Por otra parte, hemos de ser conscientes de que un cambio en la evaluación implica considerar diferentes aspectos, entre ellos, las diferentes formas de evaluación atendiendo a un alumnado diverso (Sánchez Santamaría, 2011). Es decir, hemos de tener en cuenta los procedimientos de evaluación que vamos a utilizar, puesto que no se trata de anular ni desechar las prácticas de evaluación que hasta ahora hemos empleado, para cambiarlas por otras totalmente nuevas, (por la incorporación del EEES), 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, no tan centrada en el producto y desvinculada de los partícipes sino en una evaluación que tiene en cuenta el proceso y a los implicados, aplicando además instrumentos acordes a la metodología y a las características del alumnado que tenemos en el aula.

Ahora bien, antes de profundizar en cuáles son los cambios y las repercusiones que este proceso de renovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la evaluación implica, hemos de conocer qué se entiende por **evaluación**.

Sin duda, muchos han sido los trabajos que han recogido la génesis y evolución del concepto de evaluación. Tal es el caso de Escudero Escorza (2003), Gimeno Sacristán (1996), Mateo (2000), Stufflebeam y Shinkfield (2007), entre otros. Más concretamente, Escudero Escorza (2003) señala que "la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción [...] este hecho es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones" (p.11).

⁵ Para obtener más información acerca de investigaciones sobre evaluación de aprendizajes nos podemos dirigir a la página 107.

Asimismo, Stufflebeam y Shinkfield (2007) indican que "It has been said often that those who do not learn from their history are doomed to repeat it" (*quienes no aprenden de su pasado están condenados a repetirlo*) (p.32). Evidentemente, es imprescindible conocer cómo se ha definido el término y los cambios o transformaciones que ha sufrido, para no cometer (si los hay) los mismo errores en la evaluación.

"El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. [...] Decir qué es evaluar no es algo simple de definir" (Gimeno Sacristán, 1996, p.336). Así pues recogiendo las palabras de este autor y teniendo en cuenta la dificultad para describir este concepto, hemos considerado oportuno recopilar diversos trabajos, de varios autores que han estudiado la evolución histórica de este vocablo. Sin duda, cada uno de los trabajos que recogemos tiene sus particularidades, sin embargo la mayoría coinciden en destacar varias etapas en la concepción de este término. Así pues de acuerdo con el autor, o autores, a seguir estas fases pueden comprender pequeñas alteraciones.

Gimeno Sacristán (1996) señalaba que "la forma de concebir y practicar la evaluación tiene que ver con la evolución de las funciones que cumple" (p. 336). Este autor en su estudio recoge algunos de los hitos en la evolución del pensamiento y las prácticas en evaluación, haciendo un breve recorrido por cada uno de ellos.

Escudero Escorza (2003) realiza un trabajo más amplio en el que hace un recorrido por la literatura especializada sobre el concepto de evaluación. Más concretamente, recoge diferentes clasificaciones sobre las etapas por las que ha transitado el término. Éste divide en 7 las fases por las que ha atravesado el concepto de evaluación. Estas son: en primer lugar, la llamada "*antes de los test y de la medición*", en segundo lugar la etapa de los "*test psicométricos*", seguida de "*la gran reforma Tyleriana*", a continuación trata sobre "*el desarrollo de los sesenta*", la quinta fase la titula "*desde los setenta: la consolidación de la investigación evaluativa*", posteriormente "*la cuarta generación*" sustentada en el trabajo de Guba y Lincoln y por último reseña la del "*nuevo impulso alrededor de Stufflebeam*".

Por otra parte, Stufflebeam y Shinkfield (2007) en su trabajo ofrecen un breve esbozo histórico del concepto de evaluación. Tal y como recogen estos autores en su trabajo "cualquier profesión⁶ debe realizarse con el fin de satisfacer las necesidades de sus clientes, debe evolucionar en respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad y teniendo en cuenta los avances teóricos y técnicos" (p. 32).

Cabe destacar que el trabajo que estos autores realizan es más amplio, abarcando no sólo el concepto de evaluación, sino también otros temas relacionados. Sin embargo nos centraremos, en esta ocasión, en el breve recorrido histórico que hacen sobre dicho término. Más concretamente, su aportación se divide en 5 periodos: aluden en primer a la etapa denominada *Pre-Tyleriana*, en la que se incluyen trabajos elaborados hasta 1930, posteriormente citan la *Edad Tyleriana* (abarcando desde el 1930 al 1945), seguida de la *Edad de la Inocencia* (desde 1946 al 1957), la *Edad del Realismo* (1958-1972), y por último la llamada *Edad de Profesionalidad*, que incluye la evolución desde 1973 hasta el presente.

Tal y como hemos podido comprobar el concepto de evaluación ha sido entendido de forma diferente en función del periodo en el que se nos situemos y del autor en el que nos basemos. De ahí la importancia que cobran las palabras de Gimeno Sacristán cuando señala que la evaluación no es fácil de determinar en cuanto a su concepto, pues como indica Porto Currás (2005) es un término muy complejo, polisémico⁷, y ampliamente utilizado en el contexto educativo. Es por eso que consideramos oportuno hacer alusión al recorrido histórico que sobre el término evaluación se ha elaborado anteriormente.

En muchas ocasiones la evaluación de los aprendizajes, y concretamente en la educación superior, se ha visto mal interpretada por el sentido tan amplio que tiene el término y también por una confusión terminológica, puesto que tiende a mezclarse con otros términos como: el de calificación, nota, examen, prueba, test,

⁶ Cambiemos en este caso profesión por evaluación.

⁷ Esto puede quedar reflejado también en el siguiente capítulo en la página 113.

control, criterio de evaluación, etc.; además de "por constituir una fuente de preocupaciones y dilemas" (Porto Currás, 2005, p.100).

Así pues, teniendo en cuenta todos estos factores podríamos acercarnos al término evaluación apoyándonos en la definición que realiza Stufflebeam (1987) sobre este término, definiéndolo como "el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo" (p.19).

Es significativo señalar que la definición acuñada por Stufflebeam (1987) ha sido una de las más empleadas en el ámbito académico, de ahí que nosotros la recojamos para este trabajo y la tomemos como referente.

Cabe destacar que de esta definición se pueden extraer varias ideas. Más concretamente, cuando definen evaluación como el *enjuiciamiento sistemático* (es decir de una valoración que se hace por norma de un objeto) se desprende la necesidad de seleccionar y aplicar para dicha valoración un instrumento (o varios) que nos sirvan para recoger la información que necesitamos. Si esta información la extrapolamos a nuestra pretensión con esta Tesis Doctoral, podemos vislumbrar la importancia de conocer qué procedimiento o prácticas se utilizan. Así pues, tal y como recoge Pérez Juste (2002) "la elaboración rigurosa de instrumentos para la recogida de datos se constituye en una evaluación de calidad, útil para la mejora del aprendizaje y de la enseñanza" (p.53).

Por otra parte, y continuando con la definición, ésta nos indica que el enjuiciamiento se hace sobre el mérito o valía (de un objeto o sujeto). Evidentemente, una de las finalidades de la evaluación es conocer para poder valorar. Si esta información la trasladamos a nuestro contexto en la Tesis además de conocer con qué instrumentos debemos de saber qué vamos a medir o valorar. Sin duda, nuestro interés es conocer el alcance de lo que se hace, pero esto es demasiado amplio y general, nos interesaría centrar nuestra atención el uso o aplicación que hacen los estudiantes de las destrezas cognitivas. En este sentido, podemos recoger las palabras de Chevallard (2010) "evaluar, funciona aquí como valor. [...] El valor de un objeto no existe en el absoluto, es un valor relativo:

relativo a un proyecto en el que está involucrado" (p.2). Es decir, el valor que estos estudiantes hacen de las capacidades cognitivas desarrolladas es relativo a un objeto, en este caso a cada una de las asignaturas cursadas.

Tal y como recoge Pérez Juste (2002) la evaluación puede ser desempeñada por diferentes personas, las cuales pueden encontrarse (en ocasiones) en situaciones de poder. Igualmente, a la evaluación se le han atribuido diferentes funciones, entre las que podemos encontrar: *la selección, la acreditación, la calificación, la promoción y la mejora*. Asimismo, este autor reconoce que este planteamiento de evaluación conlleva a entender la evaluación como un proceso: *integral, integrado e integrador*. Como podemos comprobar estos matices que aporta Pérez Juste puede aproximarse más al concepto de evaluación que se desprende o se intenta conseguir con el EEES.

Como se puede desprender de esta información el instrumento de recogida de información es una parte fundamental de la evaluación, como también lo es qué vamos a valorar. Sin embargo hay más aspectos relevantes en el proceso evaluador, como por ejemplo ¿quién recoge la información?

La evaluación puede contemplarse desde distintos prismas, además de que puede ser llevada a cabo por varios agentes. Concretamente puede entenderse desde *la percepción del evaluador* (la persona que está realizando el proceso de enjuiciamiento), *desde la visión del evaluado* (el sujeto o sujetos que están siendo valorados) y *desde la institución* (que puede ser quien solicita al evaluador dicho proceso o la que puede estar en proceso de evaluación). Sin duda, cada uno de estos percibe y siente la evaluación de forma diferente y tiene, por tanto, diferentes objetivos a conseguir con este proceso.

Ahora bien, ¿qué nos demos plantear a la hora de llevar a cabo una evaluación? Porto Currás (2005) recoge en su Tesis Doctoral las 10 cuestiones que plantea Nevo (1986) en cuanto a la evaluación. No obstante, consideramos que estas dimensiones pueden sintetizarse en 5 grandes interrogantes:

- *¿Qué hay que evaluar?* Esta pregunta puede quedar resuelta con las definiciones indicadas en páginas anteriores. Sin embargo, hemos de resaltar que teniendo en cuenta el objeto de estudio de nuestra Tesis Doctoral, lo que evaluaríamos sería las destrezas cognitivas que se desarrollan en cada procedimiento de evaluación.
- *¿Cómo hay que evaluar?* Para evaluar hay que tener claros qué técnicas, instrumentos o procedimientos vamos a utilizar para recoger información de los estudiantes. Puesto que el cómo se evalúa condiciona el qué se evalúa. Así pues, sería aconsejable que el alumnado tuviese claro desde el principio con qué prácticas se le va a evaluar.
- *¿Cuándo hay que evaluar?* De acuerdo con la bibliografía especializada, podemos diferenciar 3 momentos en la evaluación: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. Lo ideal sería que la evaluación pudiese llevarse a cabo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *¿Quién tiene que evaluar?* Sin duda, todos los implicados en el proceso de evaluación (alumnos, profesores, etc.) tienen derecho a participar en la evaluación.
- *¿Para qué evaluar?*⁸ Esta cuestión puede ser resuelta desde diferentes visiones y de acuerdo con la finalidad que tengamos cuando se plantea la evaluación. Así pues, teniendo en cuenta el trabajo de:
 - Chadwick y Rivera (1990) indican que las funciones de la evaluación serían:

motivar el aprendizaje estudiantil, diagnosticar y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje, acrecentar la retención y transferencia de lo aprendido, promover la autoevaluación, aumentar la comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje y ayudar a clarificar los objetivos del aprendizaje (p.53).
 - Tejedor (1998) considera que las funciones son:

⁸ Citado por Porto Currás (2005, p. 184-186)

"Comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos, informar a las personas interesadas sobre el proceso formativo de los alumnos, así como evaluar todas las variables que intervienen en el proceso (objetivos, métodos,...)" (p.103).

- Para Brown (2003) las funciones de la evaluación de estudiantes en la Universidad deberían ser:

"generar una relación de feedback, conocer el grado de comprensión, capacitar al alumno para ser capaz de darse cuenta de sus errores, motivarles, fortalecer su aprendizaje, ayudarles a aplicar principios abstractos a contextos prácticos, etc." (p. 26-27)

Es significativo indicar que estos pueden ser algunos de los principales interrogantes que nos podemos plantear a la hora de realizar una evaluación, sin embargo consideramos que en este trabajo nos hemos centrado más en este trabajo en conocer algunos de ellos como por ejemplo: **cómo se evalúa** pues nos orienta sobre cuáles son los procedimientos de evaluación a través de los cuáles se ha recogido información sobre los aprendizajes y las destrezas que poseen los estudiantes. Asimismo, el cómo nos ayuda a entender el **qué se evalúa**, en este caso el qué se evalúa serán las destrezas cognitivas; con la finalidad de **saber para qué**. Evidentemente, los para qué en nuestro caso, tienen que ver con conocer si hay cambios en la formación que se realiza de los Pedagogos, coherente con los cambios en la titulación en Pedagogía.

Tal y como hemos indicado al inicio de este capítulo nuestra intención era conocer cuál había sido el concepto de evaluación y si se ha visto modificado (o no) por la sucesión de acontecimientos en los que se ha visto envuelta la Universidad. Como hemos podido vislumbrar a lo largo del discurso, el concepto se ha ido modificando con el paso de los años pero sigue manteniendo su raíz "enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo" (Stufflebeam, 1987, p.19), aunque evidentemente el término se ha ido adecuando a los sucesivos cambios.

En un principio la Universidad concebía la evaluación para "formar estudiantes con muchos conocimientos dentro de un determinado dominio. La tarea principal consistía en construir un almacén de conocimientos básicos. Desarrollos recientes en la sociedad actual han cambiado de forma notable estos objetivos" (Dochy, Segers y Dierick, 2002, p.15).

Es decir, una evaluación preocupada por la medición, desvinculada del proceso, entendida como una acción puntual y final, que como única finalidad o como prioritaria tenía la medición, por medio de instrumentos de obtención de información que en su mayoría eran memorísticos.

Sin embargo, con la implantación del EEES se ha intentado que en la Universidad prime una evaluación más formativa, menos puntual y con mayor peso en el proceso, en la que además se le ofrece al estudiante que sea partícipe, con la aplicación de nuevos y variados procedimientos de evaluación, etc. En palabras de Dochy et al. (2002) se ha procurado que la evaluación "haga especial énfasis en la formación de individuos con un alto nivel de conocimientos, pero también con habilidades para resolver problemas, habilidades profesionales y aprendizaje auténtico, por ejemplo, el aprendizaje en contextos de la vida real" (p.15).

Si retomamos las palabras de este autor podemos observar que hace referencia a varios temas, pero principalmente alude a la necesidad de un cambio en la evaluación, pues ya no se trata de tener muchos conocimientos (como se ha pretendido hasta hace muy poco tiempo) sino que lo realmente importante es que los estudiantes sepan aplicarlos, pero... ¿cómo sabemos si los aplican correctamente? para ello tenemos que dotarnos de una evaluación que nos ayude a conocer para mejorar y que nos muestre la información que queremos obtener para lo cual debemos tener los instrumentos adecuados. Por tanto, "es preciso un nuevo enfoque de evaluación, centrada primordialmente en el aprendizaje" (Porto Currás, 2010, p. 21).

Es por ello que podemos afirmar, de acuerdo con López Pastor (2009), 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).

Hasta el momento hemos remarcado la importancia del cambio en la evaluación y hemos asumido que habían implícitamente cambios en los procedimientos, pero ¿qué tipo de procedimientos?, ¿ha habido cambios reales? Sin duda, los instrumentos de evaluación forman parte indispensable en este proceso. Más concretamente, López Pastor (2009) los define como el medio por el cuál podemos recoger datos de los estudiantes, los cuales nos van a permitir elaborar una valoración de sus aprendizajes.

Ahora bien, hemos de ser conscientes también de que para desarrollar un proceso evaluador correcto hemos de emplear diversos instrumentos y además que sean complementarios, pues así tendremos la oportunidad de obtener una mayor información sobre los aprendizajes de los estudiantes y así poder llegar a la mejora. Esto puede verse reflejado en las palabras de Pérez Juste (2002) quien señala 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).

En el siguiente apartado se profundizará en mayor medida en los distintos instrumentos de evaluación tomando como referencia la literatura especializada.

1.1.2. Técnicas, instrumentos o procedimientos de evaluación de aprendizajes

En páginas anteriores hemos hablado del recorrido histórico del concepto de evaluación, de cómo el proceso de Convergencia (EEES) lleva consigo un cambio metodológico y por tanto, debe llevar cambios, en el proceso evaluador, etc. Evidentemente, si queremos valorar una información tenemos la necesidad imperiosa de obtenerlos con instrumentos que nos permitan recolectar la información que deseamos en función de nuestros intereses evaluativos. Es ahí donde radica la importancia de conocer si con la entrada de las Universidades al EEES (concretamente la española y más específicamente la de Murcia) estos procedimientos con los que recogíamos la información han sufrido modificaciones, han quedado obsoletos o siguen utilizándose. Según Zabalza (2009) una definición, orientativa, de las técnicas de evaluación podría ser "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 según diversos autores numerosos instrumentos que nos pueden ayudar a recoger información sobre los aprendizajes y a tomar las decisiones necesarias. Sin embargo, tenemos la convicción de que en la mayoría de ocasiones se utilizan siempre procedimientos de evaluación similares y con un fuerte arraigo en la potenciación de la memorización de la información.

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).

Claro está que debemos, como ya se ha dicho en más de una ocasión, seleccionar las herramientas de recogida de información de acuerdo o en función de los intereses que nos competan como evaluadores, aunque hemos de tener en cuenta otra serie de factores (como veremos más adelante) a la hora de seleccionar un instrumento.

Sin duda la llegada de la Convergencia Europea ha traído, 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, ni hay que cambiarlos radicalmente por los nuevos, ni hay que desecharlos, si no que debemos que tener otros aspectos en cuenta: qué queremos recoger, de quién, cuándo, qué alumnos tenemos, cuál es la metodología que hemos aplicado con ellos, etc., para saber qué tipo de procedimiento de evaluación debemos.

Es evidente que existen numerosas clasificaciones sobre los procedimientos de evaluación y que varían en función del autor y del año de publicación: Rodríguez Diéguez (1980), Blanco Prieto (1994), Tejedor (1998), Mateo (2000), Mora (2004), Brown y Glasner (2007), López Pastor (2009) y Porto Currás (2010), entre otras⁹. En esta ocasión hemos hecho mayor énfasis en el trabajo de López Pastor (2009) en el que profundizaremos a continuación.

⁹ Podemos acudir a la página 118 en la que se encontrarán más bibliografía sobre publicaciones relacionadas con procedimientos de evaluación.

Por otra parte, señalar que se ha considerado adecuado presentar tanto el trabajo de Rodríguez Diéguez (1980) por ser un referente del que muchos autores se han nutrido posteriormente, como el trabajo de López Pastor (2009) esquematizado en una tabla, en la que se muestra la información relativa a los diferentes instrumentos y a continuación sus características (manifestaciones en las que habitualmente los encontramos).

Tabla 1: Prácticas de evaluación según Rodríguez Diéguez (1980)

Procedimiento de evaluación	Definición y Características
Examen oral¹⁰	"Son una de las técnicas más utilizadas para el control de rendimiento (...) Se reconocen la existencia de tipos muy diversos de pruebas que responden al enunciado de examen oral" (...). Este autor señala varios tipos de exámenes orales: "exposición autónoma e un tema (determinación del contenido ajena al alumno o elección del tema por el alumno), el debate (individual o en grupo), entrevista profesor-alumno (estructurada o semiestructurada)" (p.265)
Examen escrito	"Con relación a los tipos de exámenes escritos, las clasificaciones son numerosas y reiterativas" (p.279). Este autor identifica 4 tipos de examen escrito: "pruebas ensayo o redacción (contenido impuesto u optativo, respuesta inmediata o diferida, con uso de material o sin posibilidad de uso), situación problemática (con o sin material), cuestiones breves y variadas, bosquejo esquemático de un tema amplio" (p.279)

¹⁰ Zabalza (1987) recoge las ventajas e inconvenientes que examen oral posee. Más concretamente señala entre las ventajas que: "es fácil de elaborar y tiene un bajo costo; el hecho de que suponga una elaboración de la respuesta y que, ponga de manifiesto todo el proceso de su realización, permite recoger aspectos esenciales del estilo de aprendizaje del sujeto y nos posibilita intervenir sobre él; también el que permita la manifestación del estilo personal del alumno a nivel de enfoque (...). Entre los inconvenientes resalta: "debilidad tanto en la validez (...) como en la fiabilidad (...), frecuentes efectos secundarios no deseados, desventaja del tímido o con poca facilidad de palabra" (p.264). En este sentido este autor recoge también el sentido curricular de estas pruebas, así pues señala que este tipo de pruebas nos permite conocer "aspectos como la posesión de vocabulario adecuado, capacidad para organizar la información, originalidad, creatividad, etc. Así como, fluidez verbal, improvisación oral, organización del discurso verbal (...)" (p.264)

Test¹¹	"Las pruebas objetivas son un tipo de examen escrito cuyas características principales son: presencia de un alto número de preguntas (...), determinación de respuestas aceptables y de las rechazables (...), predeterminación de la valoración de los resultados de la prueba" (p. 306). Existen diversos tipos de pruebas objetivas.

Tabla 2: Fuente López Pastor (2009)

Procedimiento de evaluación	Definición y Características
Examen	Una serie de cuestiones que deben ser respondidas con precisión. Existe una amplia variedad de exámenes desde aquellos que tienen ya las respuestas escritas, en los que sólo hay que identificar la correcta o lo que es denominado comúnmente como examen tipo test (el cual puede tener diferentes variedades) hasta aquellos exámenes en los que la contestación es amplia. Este tipo de pruebas se caracterizan por tener un tiempo límite para desarrollarse y que puede variar.
Trabajo escrito	Es un documento extenso que habitualmente suele seguir una serie de pautas para su elaboración, puede ser de un tema concreto o pueden aparecer varias temáticas, una de las características más relevantes es que en este trabajo no se expone toda la información si no que aparece aquella que el autor considera más relevante. Entre los apartados que suele contener podemos encontrar: "título, introducción, marco fundamentado, resultados y bibliografía" (p.73). La duración de estos trabajos es variable, pero siempre deja lugar a la búsqueda y documentación de información, desarrollo, reflexión y entrega.
Ensayo	Es un "escrito en el que se desarrollan una o varias ideas sin un alto grado de evidencia pero donde la argumentación de las ideas cobran verdadera importancia" (p.73).
Póster	Es un documento de dimensiones amplias, en el que aparecen habitualmente de forma sintetizada imágenes, texto, gráficos, conclusiones, etc., puesto que suelen pertenecer a investigaciones. Además de la presentación hay una exposición oral por parte de aquellas personas que han realizado el trabajo (p.73).

¹¹ Del mismo modo Zabalza (2009), recoge que las pruebas objetivas tienen sus ventajas e inconvenientes, entre los que destaca, como ventaja: "al ser un alto número de preguntas dan pie a introducir cuestiones que aborden todos los contenidos y cada una de las conductas u operaciones mentales sobre las que se desee obtener información, dan juego en la elaboración (...), despiertan interés (...) porque son fáciles de responder, para el propio profesor facilitan mucho, tanto la aplicación como la corrección". En cuanto a los inconvenientes, señala que "son difíciles de elaborar bien, algunos contenidos son difíciles de incorporar, quedan fuera de su campo de "medición aspectos como la creatividad, originalidad, capacidad de elaboración, estilo persona, ofrecen tan solo un resultado final" (p.266). Asimismo, este autor recoge también el sentido curricular de estas técnicas, remarcando que "el alumno no elabora la respuesta sino que identifica la respuesta correcta entre una serie de respuestas ya elaboradas. Permiten gran cantidad de preguntas o ítems en cada examen (...)" (p.265).

Informe	Habitualmente conocemos el informe como un documento en el que se incluyen una serie de particularidades sobre un tema concreto y se intenta dar soluciones o pautas de actuación. El informe puede variar tanto en su estructura como en su finalidad en función de para qué esté diseñado.
Recensión	"Se trata de materiales escritos sobre lecturas realizadas. La estructura más simple sólo tiene dos partes (resumen y análisis) aunque también puede haberlas más complejas. [...] suele ser útil para crear una base de datos bibliográfica que nos puede ayudar para conseguir otros materiales que nos permita completar información" (p.74).
Proyecto	Se corresponde con "un documento en el que se plantean objetivos, hipótesis, propuestas, el diseño de un trabajo, el procedimiento y el calendario de actuación" (p.74). Posteriormente a su puesta en práctica se realiza un informe con las conclusiones.
Cuaderno de campo	Normalmente se utiliza para anotar una serie de acontecimientos que se suceden diariamente, sirve para la recogida de información. Habitualmente se utilizan con gran frecuencia en asignaturas de índole más práctico. La diferencia con el diario es que el cuaderno de campo" suele ser más analítico y descriptivo" (p.74).
Fichas de prácticas	Es un documento que incluye información sobre un trabajo o práctica llevada a cabo, suele entregarse en el momento de su realización o en un breve espacio de tiempo. "Suele ser un instrumento intermedio entre los informes de prácticas y el cuaderno de campo" (p.74)
Diario	"Se trata de un cuaderno y suele estar ligado a materias de carácter práctico, pero con un componente más personal, reflexivo y vivencial. Describe un hecho acaecido y a continuación la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tiene un fuerte componente observacional" (p.74).
Carpeta o dossier	Constituye la totalidad de documentos o informaciones que se han ido desarrollando o elaborando a lo largo de una asignatura, llegando a alcanzar el total de materiales utilizados en un curso. Suele ser de carácter amplio e implica la profundidad en el tema.
Portafolio	"Semejante a la carpeta pero con una selección de evidencias sobre un proceso de aprendizaje que contiene sólo aquello que es considerado importante. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor o argumento que permita establecer un nexo de unión entre sus componentes, además de aportaciones determinadas que se han propuesto por la misma persona que desarrolla el portafolios, por un grupo de trabajo o por el profesorado" (p. 75).
Memoria	"Disertación sobre una materia, que se realiza al final del acontecimiento y que sirve de recapitulación, contiene hechos y aportaciones de información que está relacionada y que ilustra lo acontecido. Suele utilizarse como informe final de prácticas" (p.75).
Exposición	Explicación oral sobre uno o varios temas, en el que se ha profundizado y que se quiere dar a conocer. Requiere de un

	posterior feedback por parte de compañeros o profesores, y lo más oportuno es que posteriormente de lugar a un debate.
Debate	Situación en la que una o varias personas expresan puntos de vista diferentes sobre un mismo tema.
Entrevista	Conversación entre una o varias personas sobre un tema o aspecto concreto, en la que una de las personas tienen el rol de entrevistador y por tanto es el que realiza las preguntas y la otra u otras son las que van respondiendo a las cuestiones.
Grupo de discusión	"Debate entre un grupo significativo sobre un tema que les afecta. [...] Su variación en la evaluación es que las preguntas se hacen de unos a otros y el profesor sólo conduce a la discusión, e introduce orden o alguna pregunta, [...] Suelen ser grupos de 6 a 10 personas como máximo" (p.81).
Panel de expertos	Este procedimiento habitualmente se emplea en trabajo con grupos de personas, se elige a una persona de ese grupo asignándole el nombre de "experta" y que es la que ante otros grupos debe demostrar el nivel de conocimiento que tienen sobre un tema.
Representación	"Conjunto de conductas y/o gesticulaciones, que se utilizan para interpretar ciertas acciones que manifiestan contenidos o actitudes" (p. 87).
Simulación	"Hacer patente, mediante actos, una muestra o reproducción (...). Ser capaz de realizar una tarea solicitada o resolver un problema práctico o concreto" (p.87).
Búsquedas	Indagar, elegir y obtener información sobre un tema específico para posteriormente aplicarlo a otro tipo de pruebas.
Prácticas supervisadas	"Las que habitualmente se realizan en formación del profesorado" (p.87).

Cabe destacar que son muchas y muy variadas las prácticas de evaluación que podemos encontrar en la literatura especializada. Como hemos podido comprobar se recoge una clasificación y una definición bastante exhaustiva de cada uno de los procedimientos de recogida de información, pero ahora nos surge la siguiente cuestión en este trabajo y es: ¿qué requisitos deben cumplir los procedimientos de evaluación si tenemos en cuenta la incorporación de los cambios acaecidos por el EEES? Este mismo autor nos proporciona las claves para responder a esta pregunta y es que los requisitos que éstos deben obedecer son:

- ∞ *Variabilidad*: los procedimientos de recogida de información nos deben facilitar datos de distintos ámbitos de conocimiento del alumno.
- ∞ *Concreción*: como su propio nombre indica las prácticas de evaluación deben ofrecer al evaluador la información específica y sucinta.

- ∞ *Versatilidad*: que estos instrumentos se puedan adaptar tanto a situaciones concretas como abstractas.
- ∞ *Transferibilidad*: "que nos facilite información sobre el posible grado de transferencia de los aprendizajes" (López Pastor, 2009, p.69).

Por último (pero no por ello menos importante) y en relación a los procedimientos de evaluación, nos surge la siguiente duda ¿no es importante también qué tipo de información recogen cada uno de estos instrumentos y cómo se valora? Evidentemente, una parte fundamental y su finalidad en sí misma es que los procedimientos de evaluación nos muestren información sobre distintos aspectos, pero respecto a qué información se recoge, se puede aludir a: Conocimiento, Comprensión, Explicación, Aplicación, Reflexión, Crítica (López Pastor, 2009, p.69). O como señalaba Bloom (1956) al conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de la información. O como indicaba Anderson y Krathswold¹² (2001) rememoración de información, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación. Y también como veremos posteriormente el trabajo de Marzano y Kendall (2007) en el que nos ofrecen información sobre las destrezas cognitivas que con cada uno de estos instrumentos de evaluación pretenden recoger. En el apartado siguiente se profundizará sobre estas cuestiones, es decir, la información que pueden recoger (incluso potenciar) los diferentes procedimientos de evaluación.

¹² Revisando el trabajo de Bloom.

Algunas reflexiones sobre el capítulo...

Sin duda, en los últimos años la sociedad ha sufrido diversos cambios (económicos, sociales, estructurales, organizativos, legales, institucionales, etc.), uno de los más importantes, y que más nos atañe, es el cambio que ha sufrido la educación superior con la implantación del EEES, que tiene como finalidad además de promover la movilidad de los miembros de la comunidad educativa, unificar las titulaciones. Se encuentra entre sus pretensiones una nueva forma de concebir la educación, la metodología y cómo no, la evaluación. Es en este sentido, en el que Dochy et al. (2002) aluden a

un cambio hacia un paradigma constructivista del aprendizaje que junto a la aplicación de potentes entornos de aprendizaje ha dado lugar a cambiar el papel de la evaluación en la educación. Puesto que se entiende la evaluación como una herramienta de aprendizaje (p.64).

Porto Currás (2010), realiza algunas aportaciones sobre este tema que son de gran calado. Ésta señala que es imprescindible "tener presente la relevancia que tiene el proceso de evaluación de aprendizajes en momentos de reforma curricular" (p.26). Evidentemente si ponemos en práctica nuevas formas de enseñar, nuevas metodologías, hemos de tener presente que esto afectará en mayor o menor medida al proceso evaluador, puesto que forma parte del proceso de E-A.

Si tenemos en cuenta lo expuesto hasta el momento, podemos comprender el porqué de la importancia de este apartado y de conocer el significado de evaluación, cómo es entendida, qué cambios ha sufrido, etc. Puesto que es a través de la evaluación cuando podemos comprobar si ha habido esas transformaciones o no.

Así pues, remarcar que de acuerdo con Gil Flores y Padilla Carmona (2009),

las demandas del mundo laboral y los planteamientos asumidos en el proceso de Convergencia europea, enfrentan a la educación universitaria al reto de formar profesionales con capacidad para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida y esto conlleva la necesidad de aportar nuevas formas de evaluación (p. 43).

Bien es cierto, que "hemos de reflexionar sobre algunas de las situaciones en las que se puede comprobar el alcance y realidad de estos cambios en la evaluación de aprendizajes en la Universidad" (Porto Currás y García Hernández, 2012, p. 1)

1.2. Procesos cognitivos desarrollados en la evaluación

En el capítulo anterior hemos expuesto qué se entiende por evaluación de acuerdo con la trayectoria histórica de la definición de este término, qué modificaciones ha sufrido con los cambios acaecidos en la Universidad, y qué procedimientos de evaluación pueden utilizar los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes, entre otros aspectos. Vamos ahora en este capítulo a profundizar en las capacidades cognitivas, que se valoran con estos procedimientos.

Sin duda, por el momento de cambio en el que nos encontramos inmersos en la Educación Superior, han surgido numerosos términos como: objetivos, competencias, habilidades, capacidades, etc. que pueden ser evaluadas. No obstante, para que el alumno cumpla o adquiera estos referentes debe llevar a cabo una o varias operaciones mentales, que serán diferentes en función de lo que se le esté solicitando. Vamos por tanto en este capítulo a exponer, de manera sintetizada, parte del trabajo realizado por Marzano y Kendall (2007) acerca de la Nueva Taxonomía de Objetivos Educativos. Asimismo, intentamos en esta sección explicar qué aporta este trabajo sobre otras taxonomías, elaboradas anteriormente, y porqué se ha seleccionado ésta en el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

En este sentido, consideramos imprescindible conocer en qué consiste la propuesta de Marzano y Kendall pues, será nuestro referente para poder analizar, en el apartado empírico, la información y resultados obtenidos por los estudiantes.

1.2.1. Contextualización

Cabe destacar que, Martínez Valcárcel (2014) respecto a este tema señala que

"la evaluación educativa es compleja y necesita de referentes para justificar y comprender lo que se hace (...). En este sentido, la propuesta de Marzano y Kendall (2007) supone un avance significativo (...) cuando se trata de fundamentar los resultados referidos a aprendizajes cognitivos" (p.41).

Igualmente, Gallardo Córdova (2009) manifiesta que,

el proceso de evaluación del aprendizaje, a través de los instrumentos que se consideren oportunos por cada docente, exige un proceso de planificación para asegurar que el ejercicio arrojará resultados que enriquezcan el proceso de formación, que permitan tomar una serie de decisiones de mejora y cambio alrededor de este. Del mismo modo, para que la evaluación guarde correspondencia con el proceso de aprendizaje, se debe tomar en cuenta el punto de partida en dicho proceso (p. 46).

Evidentemente, la evaluación es un proceso que debe estar planificado con anterioridad y que debe aportar unos resultados concretos que nos permitan mejorar o cambiar, pero también hemos de tener presente que para iniciar dicho proceso de evaluación tenemos que partir de la concepción que de ésta y del proceso de aprendizaje se tenga.

En este sentido, sea cual sea el posicionamiento que se adopte sobre la evaluación, hemos de tener siempre presente que existe una relación muy estrecha

entre: la forma en la que el docente imparte sus clases, por tanto, su forma de enseñar; y los instrumentos que emplea para evaluar a sus alumnos, puesto que a través de la forma de enseñar y del procedimiento de evaluación se está solicitando al alumno que para su respuesta o solución ponga en práctica, una serie de estrategias centrándonos, por la naturaleza de esta Tesis, en las capacidades cognitivas.

Dentro de la evaluación, sea ésta en el nivel educativo que sea, se pueden considerar diferentes referentes para tomar decisiones. Uno de los más relevantes es el de las capacidades cognitivas que se desarrollan en la enseñanza y que, evidentemente, se desean conocer en el proceso de evaluación y más concretamente, a través de los procedimientos de obtención de información.

Evidentemente, éste es un punto relevante a tener en cuenta en el desarrollo de esta Tesis Doctoral pues, como hemos indicado anteriormente, nos ayudará a comprender e interpretar el marco empírico y los relatos de los estudiantes acerca de los procesos mentales que han desarrollado. Así pues, es importante señalar que durante muchos años se han buscado referentes que nos ayuden a justificar o comprender los resultados alcanzados por los estudiantes (Martínez Valcárcel, 2014). Cabe resaltar que existen, como veremos más adelante, distintas taxonomías para explicar las capacidades cognitivas que desarrollan los estudiantes para dar respuesta a una determinada tarea.

Más concretamente, en el siguiente apartado daremos cuenta de cuáles son los antecedentes a la propuesta de Marzano y Kendall, en qué consiste el trabajo de estos autores con respecto a las capacidades cognitivas y las aportaciones que realizan con respecto a estudios anteriores.

1.2.2. Génesis del trabajo de Marzano y Kendall

Múltiples han sido las aportaciones que se han realizado, desde la literatura especializada, acerca de las capacidades cognitivas. Más concretamente, a continuación realizaremos una síntesis sobre algunos de los antecedentes más conocidos¹³.

Así, teniendo presente a los autores citados (Rodríguez Diéguez, 1980; Diccionario de Didáctica General, 2004; Zabalza, 2009, entre otros), podemos señalar que uno de los primeros trabajos reconocidos por su impacto en el mundo educativo es el de Bloom del año 1956. Este autor propone una jerarquía ampliamente conocida sobre los procesos mentales (cognitivo, psicomotriz, afectivo). Más concretamente, cuando se refiere al ámbito cognitivo, éste identifica seis destrezas que el estudiante puede poner en práctica para desempeñar una tarea, que enumeramos por el alcance y difusión que ha tenido: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (Rodríguez Diéguez, 1980).

Transcurridos unos años desde la publicación de la taxonomía de Bloom, Anderson y Krathwohl (en 2001) llevan a cabo una revisión del trabajo de Bloom (Bolívar, 2004).

¹³ Las taxonomías han sido objeto de reflexión desde diferentes ópticas y de diferentes autores. Entre estos destacamos dentro de nuestra área de trabajo el trabajo de: Rodríguez Diéguez (1980), Diccionario (2004) y Zabalza (2009).

Una de las primeras diferencias entre ambos trabajos radica en que "en la taxonomía original se indican conjuntamente el sustantivo (contenido) y el verbo (proceso cognitivo)" (Bolívar, 2004, p.619). Sin embargo, en la revisada "se diferencian dos dimensiones: el conocimiento (...) y el proceso cognitivo" (p.619).

En este sentido, si centramos nuestra atención en el proceso cognitivo y tomando como referencia el trabajo de Anderson y Krathwohl (2001) observamos que se compone ahora por 6 categorías "que recogen en parte y, modifican las de la taxonomía originaria" (Bolívar, 2004, p.620). Más concretamente, la propuesta revisada hace referencia a: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Ibíd., 2004)

Sin duda, son muchas más las propuestas que existen en la literatura especializada, y que quedan recogidas por diversos autores (tal es el caso de Rodríguez Diéguez, 1980), sin embargo, hemos considerado oportuno hacer referencia a estas dos taxonomías (Bloom y Anderson y Krathwohl) por ser aquellas que Marzano y Kendall (2007) aluden en su trabajo (que exponemos seguidamente).

En el año 2007 Marzano y Kendall publican la Nueva Taxonomía de Objetivos Educativos. Esta nueva propuesta parte de distintos trabajos sobre los procesos de pensamiento y los dominios del conocimiento. Es tildada por algunos autores como Gallardo Córdova (2009)¹⁴ como una "taxonomía alternativa y actual que sirve para identificar dónde estamos y hacia dónde queremos ir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas disciplinas" (p.1).

Diversas son las investigaciones que sobre operaciones cognitivas se están llevando a cabo. Más concretamente, autores como van de Watering, Gijbels, Dochy y van der Rijt (2008) utilizan taxonomías como las de Bloom o la revisada de Anderson y Krathwohl. Nosotros, en esta ocasión, para este estudio concretamente optamos por la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007) puesto que es

¹⁴ Gallardo Córdova en el año 2009 realiza y publica un trabajo sobre la taxonomía de Marzano y Kendall en el que interpreta, desde su perspectiva, la propuesta de estos autores.

un marco de referencia y de interpretación que nos va a ayudar a comprender los resultados alcanzados por los alumnos en cuanto a las operaciones cognitivas se refiere. Así pues, estos autores realizan una propuesta muy interesante, como mostramos a continuación.

El modelo que propone Marzano y Kendall (2007) describe cómo los alumnos se implican en tareas de aprendizaje, en torno a un contenido y los procesos que ponen en juego, que son: el autosistema, el sistema metacognitivo, el cognitivo y los ya citados contenidos. Más concretamente, Marzano y Kendall lo describen en la figura 1 (p.11) de la Nueva Taxonomía:

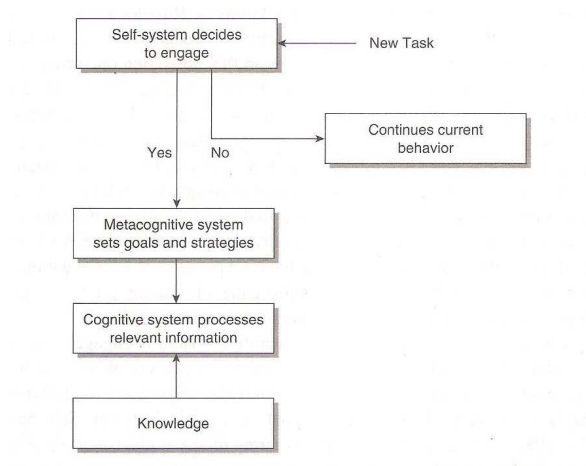


Figura 1: Fuente Marzano y Kendall (2007, p.11)

De la figura anterior se desprende cómo el alumnado decide, o no, involucrarse en una nueva tarea y, cómo a partir de esta decisión se activan los tres sistemas mentales: el interno (self), el metacognitivo y el cognitivo; y su relación con los contenidos.

Así, es importante remarcar que el sistema interno (self) mantiene una interrelación entre creencias y metas (Csikszentmihalyi, 1990; Harter, 1980; Markus y Ruvulo, 1990)¹⁵ y es el punto que detona la motivación para que la

¹⁵ Citado en Marzano, (2007, p. 12).

persona lleve a cabo la ejecución de la tarea (Garcia y Pintrich, 1991)¹⁶. Naturalmente, a mayor motivación por parte del sujeto para realizar la tarea, mayor es la probabilidad de éxito de la misma. En este sentido y de acuerdo con Gallardo Córdova (2009)

el sistema metacognitivo, es el encargado de establecer las metas y objetivos que tenemos que lograr con la puesta en marcha de la nueva tarea, así como diseñar las estrategias para su consecución, además es el responsable también de activar al sistema cognitivo. Es este último, el sistema cognitivo, el encargado de traer la información adecuada para completar las tareas propuestas, debe concretamente de realizar tareas como: analizar, inferir, comparar, clasificar, etc. (p.5)

Así, una de las propuestas más relevantes que se desarrollan en la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2007) puede quedar sintetizada en la siguiente figura:

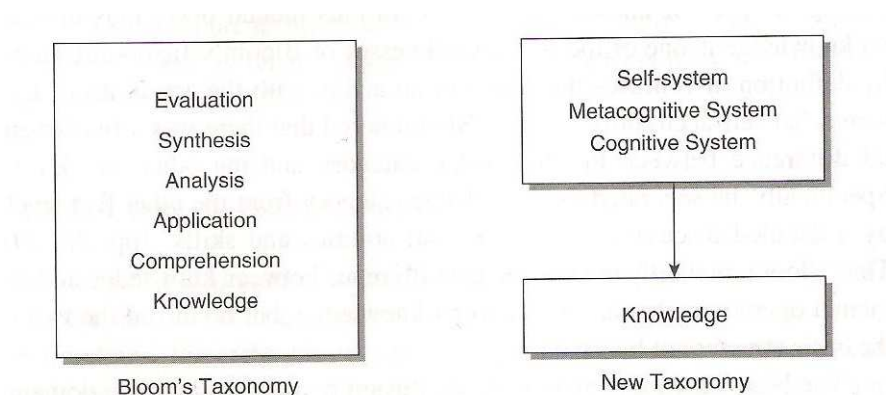


Figura 2: Fuente Marzano y Kendall (2007, p.21)

En la imagen mostrada anteriormente, los autores diferencian el conocimiento de las operaciones mentales que son necesarias para ejecutar dicho conocimiento (ya reconocidas por Bloom) mantenidas en una misma categoría. Sin duda, es interesante esta apreciación, puesto que su influencia en la nueva taxonomía juega un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹⁶ Citado en Marzano, (2007, p.12).

Como hemos podido comprobar Bloom identificaba el conocimiento como una destrezas más, y dentro del conocimiento señalaba la existencia de varios tipos; mientras que en "la nueva propuesta de estos autores éstos intentan evitar confusiones, extraen fuera el conocimiento y proponen tres ámbitos de conocimiento que son desempeñados por tres sistemas de pensamientos" (Marzano y Kendall, 2007, p.22).

Continuando con la aportación que Marzano y Kendall (2007) realizan vamos, ahora, a conocer cómo estructuran los tres ámbitos de conocimiento y los niveles de procesamiento de la información. En este sentido, en cuanto a los niveles de procesamiento, podemos decir que están compuestos por tres sistemas: *self*, *metacognitivo* y *el cognitivo*. Por otra parte, respecto a los dominios de conocimiento señalamos que pueden ser organizados en tres: información, procedimiento mental y procedimiento psicomotor. Para entender esta nueva aportación exponemos a continuación la figura nº 3.

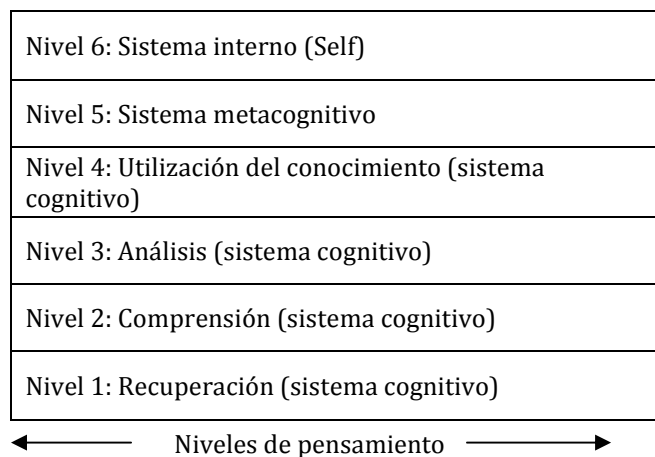


Figura 3: Adaptado de Marzano y Kendall (2007, p.13)

Tomando como referente la explicación que estos autores realizan acerca de la figura expuesta anteriormente, podemos indicar que en la parte horizontal se encuentran los tres sistemas de pensamiento: *self*, *metacognitivo* y *cognitivo* y dentro de éste se incluyen cuatro subtipos (recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento).

A lo largo de este apartado, se ha intentado realizar una breve descripción sobre las aportaciones que Marzano y Kendall (2007) con respecto a las propuestas anteriores. En este sentido y de acuerdo con Gallardo Córdova (2009),

la nueva taxonomía es un modelo que su esencia es una teoría sobre el pensamiento humano. Se diferencia con Bloom en que éste se limitaba a ofrecer un marco de referencia en el que describía seis niveles de procesamiento de información. Además, esta nueva taxonomía presenta la metacognición como un procesamiento que es aplicado al contenido y no lo pone al mismo nivel que el conocimiento conceptual o procesual. Por último, Marzano y Kendall identifican un tercer nivel (self) que tiene la virtud de controlar si el sujeto se involucra o no en realizar una nueva tarea (p.7)

Este nuevo trabajo da luz y aporta una nueva visión con respecto a los trabajos anteriores. Así pues, vamos en el siguiente apartado a conocer más en profundidad en qué consiste dicha propuesta, refiriéndonos al sistema cognitivo que está constituido por cuatro niveles que desarrollaremos seguidamente. (Martínez Valcárcel, 2014).

1.2.3. Los sistemas de pensamiento según Marzano y Kendall

Vamos en este apartado a mostrar en qué consiste y de qué se compone el ***sistema cognitivo***¹⁷, por ser objeto central de estudio de esta Tesis Doctoral. Antes de comenzar con la explicación, propiamente dicha de dicho sistema, hemos querido hacer alusión a la siguiente imagen:

¹⁷ Evidentemente se centrará mayoritariamente la atención en el sistema cognitivo como sistema de pensamiento aunque no hemos de olvidar, igualmente la importancia de los procesos psicomotores, afectivos y por supuesto, la relevancia de los contenidos.

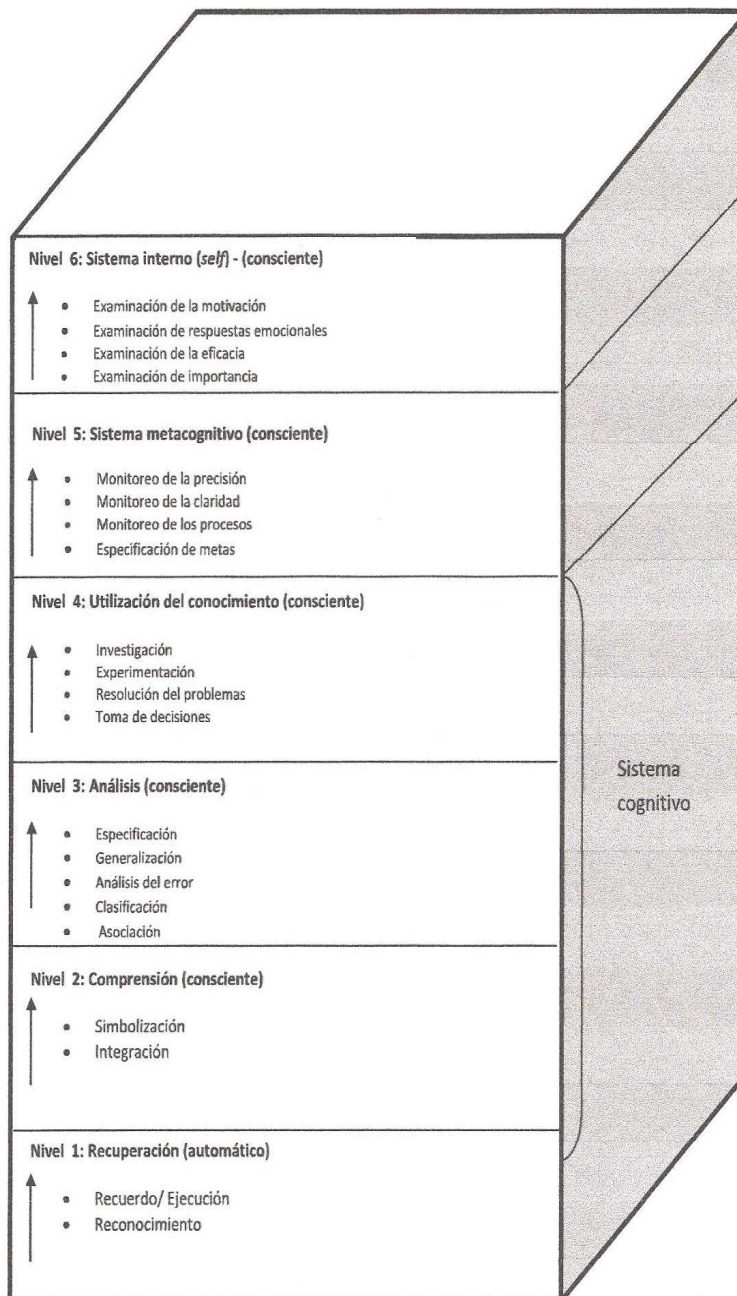


Figura 4: Fuente Gallardo Córdova (2009, p. 28)

Más concretamente, esta figura tiene como finalidad, de acuerdo con Gallardo Córdova (2009)

mostrar una visión más holística de la jerarquía establecida para los sistemas de pensamiento. En dicha figura se muestran los tres sistemas de pensamiento: self, metacognitivo y el cognitivo con sus cuatro procesos: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento (p. 27).

Antes de profundizar en los cuatro niveles que componen el sistema cognitivo hemos de aludir a un elemento fundamental que nos permite poder desarrollar cualquiera de estos procesos mentales, estamos hablando de la memoria. Es significativo en el trabajo de Marzano y Kendall (2007), la memoria tiene un valor muy importante y es por ello que hemos querido hacer referencia a ella en este apartado. Vamos, a continuación, a exponer algunas de las definiciones y conceptualizaciones que sobre memoria se han realizado.

Comenzaremos definiendo el término memoria. De acuerdo con Ballesteros (1999),

lo más importante para cualquier ser humano es su capacidad para almacenar experiencias y poder beneficiarse de dichas experiencias en su actuación futura. El engranaje y los mecanismos que rigen el funcionamiento de este colosal proceso psicológico funcionan con tal grado de perfección que la persona es consciente de que todas sus acciones y sus comunicaciones verbales dependen del correcto funcionamiento de la memoria. [...] Sin embargo, aunque el funcionamiento de la memoria no es totalmente perfecto, lo cierto es que cumple su función bastante bien en situaciones normales y en personas sanas. Esta función no es otra que codificar, registrar y recuperar grandes cantidades de información que resultan fundamentales para la adaptación del individuo al medio (p.705).

En este sentido, el aprendizaje sin memoria es inconcebible, si entendemos el aprendizaje

como un proceso natural que es el tiempo requerido por un organismo para ordenar sus sistemas internos a través de ensamblar patrones, asignar significados y clasificar las experiencias diarias de la vida en un número extraordinario de claves para sobrevivir (Urbiola y Ituarte, 2000, p.15)¹⁸.

De igual forma, siguiendo a Colom y Flores-Mendoza (2001), "podemos decir que la memoria constituye un atributo humano basado en el hecho de que las

¹⁸ Citado por Ordóñez (2005, p.1)

personas son capaces de almacenar información para utilizarla posteriormente" (p.37).

De este modo elaborar patrones, atribuir significados y organizar las vivencias de la vida necesitan del uso y buen funcionamiento de la memoria. Por otra parte, y de acuerdo con el Diccionario de Psicología (2002) se entiende por memoria:

el hecho de que entre los procesos conscientes hay algunos que deben considerarse como efecto ulterior de procesos que transcurrieron anteriormente y que son vividos por el sujeto con el conocimiento de que se trata de impresiones que se tuvieron antes. Las manifestaciones de la memoria pueden clasificarse esencialmente en dos clases: Reconocimiento y Recuerdo de percepciones en forma de representaciones (p.474).

Cabe destacar que, Anderson en el año 2000 señala que el "aprendizaje es el proceso de por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia (p.5). Sin duda, esta información es necesaria para entender que "la memoria es el registro de la experiencia que subyace en el aprendizaje¹⁹" (Anderson, 2000, p. 6). Como el propio autor señala, la definición de memoria depende de la de aprendizaje pero incluye un elemento nuevo: el concepto de registro, que lleva consigo la propuesta de que algún cambio mental materializa la experiencia de aprendizaje²⁰.

En este sentido, según Baddeley (1999), "la memoria humana es un sistema para el almacenamiento y la recuperación de información, información que es, por supuesto, obtenida mediante nuestros sentidos [...] nuestra memoria es un registro de percepciones". (p.11)

Por otro lado, si aludimos a la definición de Tomlison (1984) señalaba que,

¹⁹ Teniendo en cuenta que " el aprendizaje es el proceso por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia" (Anderson, 2000, p. 5).

²⁰ Citado por Ruiz Sánchez de León, Fernández Guinea y González Marqués (2006, p. 290).

el aprendizaje y la memoria son tratados por separado, aunque se pueden considerar como las dos caras de una misma moneda. El aprendizaje es el proceso a través del cual somos capaces de recordar; el recordar es lo que podemos hacer una vez que hemos aprendido. Por tanto, ambos términos presentan aspectos de contenido y de procesos. Por otra parte, el término memoria puede entenderse como facilidad de almacenamiento y también como lo que está almacenado; el término recordar puede entenderse como codificación, almacenamiento y recuerdo; aprendizaje hace referencia tanto al proceso de adquisición como a lo que la persona ha aprendido (p.136).

Efectivamente, de acuerdo con Tomlison (1984) "el aprendizaje o la memoria implican claramente tres fases: adquisición, retención y recuperación" (p.137).

Por otra parte, Sousa (2000)²¹ sobre el aprendizaje y la memoria, indicaba que "el aprendizaje es el proceso mediante el cual adquirimos nuevos conocimientos y habilidades y la memoria es el proceso mediante el cual retenemos el conocimiento y las habilidades para utilizarlas en un futuro".

Marzano y Kendall (2007) en su libro aluden a la memoria y la consideran una estructura de trabajo. Más concretamente, estos autores recurren a los trabajos de Anderson (1995) para definir los tipos de memoria. Anderson (1995)²² distingue dos tipos de memoria. A pesar de que de acuerdo con la literatura especializada (Baddeley, 1999; Ballesteros, 1999; Tirapu-Ustárriz y Muñoz-Céspedes, 2005; Ordóñez, 2005, Woolfolk, 2010, etc.,) existen más de dos tipos de memoria. Así pues hemos considerado oportuno mantener la posición de la existencia de tres tipos de memorias: memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo (permanente).

Vamos a conocer qué se entiende por cada una de ellas. Así, siguiendo a Woolfolk (2010) ésta describe la **memoria sensorial** como: "un procesamiento

²¹ Citada por Ordóñez (2005, p.6)

²² Citado por Marzano y Kendall (2007, p.36)

inicial que transforma estos estímulos entrantes en información, de manera que podamos darles sentido" (p.237). Sin duda, nuestros sentidos están rodeados de gran cantidad información que no podemos trabajar al mismo tiempo, por lo que la duración máxima de dicha información oscila entre uno y tres segundos (Woolfolk, 2010). Asimismo,

la capacidad de la memoria sensorial es muy grande y podría incluir más información de la que somos capaces de manejar al mismo tiempo. Sin embargo, esta gran cantidad de información sensorial es muy frágil en términos de su duración: dura entre uno y tres segundos (p.237).

Por tanto, podemos decir que existe gran cantidad de información que la memoria sensorial percibe para ser almacenada o trabajada, aunque en ocasiones dicha información no llega a codificarse y se desvanece.

En cuanto a la **memoria de trabajo** Ballesteros (1999) la describe como "la estructura que sirve para mantener activa la información unos cuantos segundos mientras el sistema realiza otras tareas cognitivas" (p.707). Por otra parte, Marzano y Kendall (2007, p.37), siguiendo a Anderson, indican que "la memoria de trabajo utiliza datos de la memoria sensorial y de la memoria permanente, además es el lugar en el que los datos son procesados activamente". Del mismo modo, Woolfolk²³ (2010) define la memoria de trabajo como

el "taller" del sistema de memoria, la interfaz donde se retiene temporalmente la nueva información y donde se combina con los conocimientos de la memoria a largo plazo para resolver problemas. [...] La memoria de trabajo "contiene" lo que uno está pensando en el momento (p.240).

²³ Es significativo remarcar que esta autora diferencia entre memoria de trabajo y memoria a corto plazo. Más concretamente señala que "La memoria a corto plazo no es exactamente lo mismo que la memoria de trabajo, pues esta última incluye tanto el almacenamiento temporal como un procesamiento activo, donde el esfuerzo mental activo se aplica a información nueva y antigua. En cambio, la memoria a corto plazo por lo general sólo implica el almacenamiento, la memoria inmediata de nueva información que puede retenerse entre 15 y 20 segundos" (Baddeley, 2001). (Woolfolk, 2010, p. 240).

Por tanto, podemos decir que la memoria de trabajo, tal y como se refleja, es aquella que recibe información desde la memoria sensorial, en la que se mantiene esos datos un determinado tiempo, mientras que se busca en el almacén (memoria permanente) datos relativos a esa información. No obstante si tenemos en cuenta las publicaciones de los últimos años, vemos que la memoria de trabajo "no sólo hace referencia al mantenimiento en la mente de información (...) sino que también hace alusión a la manipulación y transformación de esta información para planificar y guiar nuestra conducta"(Tirapu- Ustárrroz y Muñoz- Céspedes, 2005, p. 476).

Asimismo, estos autores señalan que "la memoria de trabajo²⁴ se define como un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal, por lo que interviene en importantes procesos cognitivos" (p.476).

Del mismo modo, Woolfolk identifica una serie de características que esbozan cómo es la memoria de trabajo, entre estos atributos "remarca que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, ya que solamente puede manejar entre cinco y nueve elementos al unísono (Miller, 1956)²⁵"; por otra parte señalar que, en este tipo de memoria, "la información dura entre cinco y veinte segundos, por lo que se le atribuye también el nombre de memoria a corto plazo". En este sentido, podemos señalar también que la información de la "memoria de trabajo es frágil y se puede perder con facilidad" (p.242). No obstante para mantenerla activa Woolfolk, siguiendo a Craik y Lockhart (1972), identifica dos formas de repaso: por una parte "se encuentra el de mantenimiento, que consiste en la repetición mental de la información; y por otro lado el repaso elaborativo, que se define como el acto de mantener la información en la memoria de trabajo asociándola con algo que ya conoce" (Woolfolk, 2010, p. 242).

Por último, en cuanto a la **memoria a largo plazo** o memoria permanente podemos señalar que ésta

²⁴ En este sentido, señalar que estos autores reconocen que "la memoria de trabajo se ha fragmentado en subcomponentes como: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial, el ejecutivo central y el buffer episódico" (Tirapu- Ustárrroz y Muñoz- Céspedes, 2005, p.476)

²⁵ Citado por Woolfolk (1999, p.254).

contiene toda la información, la organización de las ideas y los procesos que constituyen los dominios de conocimiento. Más concretamente, podemos decir que es todo lo que entendemos y sabemos cómo almacenarlo ahí en la memoria permanente (Anderson, 1995)²⁶.

De este modo, podemos decir que la memoria a largo plazo es el almacén donde se encuentra guardada toda la información y a la que recurrimos para desempeñar determinadas tareas mentales. Por otro lado, otro de los rasgos definitorios de la memoria a largo plazo es su capacidad ilimitada, a diferencia de la anterior que la tenía limitada. De esta manera, al tener una capacidad ilimitada la duración de la información en dicho almacén también lo es. Sin embargo, para que la información se almacene correctamente en la memoria a largo plazo esto requiere de un mayor tiempo y esfuerzo por parte del individuo. Respecto a la recuperación de la información de la memoria a largo plazo Woolfolk (2010) señala que "cuando necesitamos utilizar información de la memoria a largo plazo, la buscamos. En ocasiones la búsqueda es consciente, [...] otras veces la busca y el uso de la información de la memoria de largo plazo son automáticos" (p.251).

La siguiente figura presenta la secuencia de acciones entre la memoria a corto plazo (memoria de trabajo y la memoria a largo plazo)

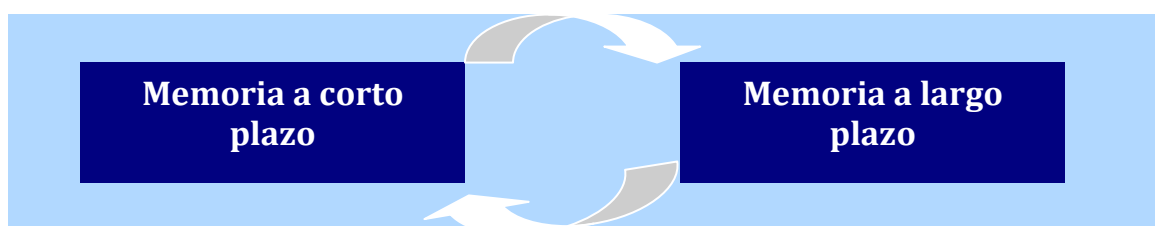


Figura 5: Relación entre la memoria a corto y a largo plazo

Una vez explicados los tipos de memoria y su función en el aprendizaje, vamos a continuación a explicar detenidamente cuáles son los niveles que conforman el sistema de pensamiento y concretamente nos centraremos en los procesos cognitivos que proponen Marzano y Kendall: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento.

²⁶ Citado por Marzano y Kendall (2007,p.36)

1.2.3.1. Sistema cognitivo: Recuperación de la información

Este primer nivel del sistema cognitivo, la recuperación, es definido por Marzano y Kendall (2007) como el "reconocimiento o recuerdo de una información" (p.37). Más concretamente, se puede describir como el proceso de activación y transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo.

El proceso de recuperación es diferente en función del tipo de información con la que se esté trabajando. En este sentido y de acuerdo con lo que proponen estos autores, podemos hablar de dos procesos de recuperación: el *reconocimiento* y el *recuerdo*. Por una parte, "el reconocimiento está relacionado con el envío de un estímulo al sujeto y la información que este tiene en la memoria permanente sobre ese estímulo" (Gallardo Córdova, 2009, p.31). Dicho de otra forma, el reconocimiento consiste en la selección de un elemento entre una serie de elementos que se encuentran en la memoria permanente. Así, cuando tenemos que recuperar una información concreta de la memoria permanente y se hace por reconocimiento nuestro sistema elige la información exacta de una serie de datos.

Por otro lado, el *recuerdo* sin embargo "requiere de un nivel de reconocimiento adicional para producir determinada información" (Ibíd., p.31). Más concretamente, el recuerdo consiste en la reproducción mediante libre evocación de una información. Es decir, si un individuo tiene que extraer de la memoria permanente una determinada información con sólo asociar un término relacionado con éste el sujeto es capaz de vaciar más información al respecto (Gallardo Córdova, 2009).

1.2.3.2. Sistema cognitivo: Comprensión de la información

El proceso de comprensión en la Nueva Taxonomía propuesta por Marzano y Kendall (2007) "es el encargado de traducir el conocimiento de forma adecuada para su correcto almacenamiento en la memoria permanente" (p.40)²⁷. Es decir, que se estructure y organice la información de manera adecuada para que se preserve de forma clave en la memoria (Gallardo Córdova, 2009). En este sentido, podemos ver cierta vinculación entre el proceso de comprensión y la teoría del procesamiento de la información, ya que ésta es definida por Lachman, Lachman y Butterfield (1979)²⁸ como el "proceso por el que la mente a través de operaciones simbólicas codifica, compara, localiza, almacena" un contenido. Asimismo, siguiendo a Pozo (1994), éste compara la mente con un ordenador ²⁹en el que se almacenan y guardan datos, considerando la memoria como una estructura básica para el sistema de almacenaje.

Cabe destacar que Pozo (1994) indica que "el procesamiento de la información se caracteriza por remitir la explicación de las acciones y representaciones del sistema a entidades mentales tales como la memoria a largo plazo" (p.49). En este sentido, teniendo en cuenta lo que señala este autor y en qué consiste la comprensión como destreza cognitiva (que proponen Marzano y Kendall) podemos decir que existe una cierta relación entre ambas. Puesto que la

²⁷ Recogido por Gallardo Córdova, 2009 (p.33)

²⁸ Citado por Pozo (1994, p.42)

²⁹ Esta imagen que proporciona Pozo, tenemos que entenderla en el sentido que Ansermet y Magistretti (2010) señalan de acuerdo con los últimos experimentos realizados "en realidad la información se transmite en nuestro cerebro de una neurona a otra de forma altamente modulada" (p.32). Igualmente, "los elementos más fijos de los procesos de transferencia de información sufren una remodelación permanente en función de la experiencia vivida" (p.11). Los mecanismos de plasticidad operan a lo largo de la vida. Así pues, nos alejan de esa imagen estática que el ordenador proporciona pues la información retenida y recordada sufre constantes remodelaciones, tal y como estos autores exponen ya que "dicha plasticidad permite registrar de forma duradera en los circuitos neuronales las informaciones provenientes de nuestro entorno, y permiten que las experiencias vividas por cada individuo dejen una huella neuronal que han sido estudiadas especialmente en el contexto de los procesos de aprendizaje y memoria" (p.33).

pretensión final de una y otra es el correcto almacenamiento por parte del sujeto de la información para posteriormente utilizarla.

Continuando con la propuesta de Marzano y Kendall sobre el proceso de comprensión, éstos señalan que para que la información se guarde escrupulosamente en la memoria se puede hacer a través de dos procesos: *la integración o la simbolización*. En cuanto a la integración recogemos las palabras de Gallardo Córdova (2009) quien referencia que: "podemos señalar que es el proceso que une el nuevo conocimiento con uno que ya tenía el sujeto alojado en la memoria permanente" (p.33). Es importante indicar también que para que se lleve a cabo la integración se deben de aplicar tres macroreglas³⁰, al administrar éstas "la información no incluye todos los detalles sino los rasgos generales de la información que se consideran más relevantes" (Ibíd., p. 33). Por otro lado, en cuanto a la simbolización señalar que según esta autora "se basa en la teoría de dos modos primarios de procesamiento de información: el lingüístico y el imaginario, que son los procesos de traducción del conocimiento en una macroestructura a un modo simbólico". En este sentido, decir que existen varios tipos de organizadores de información como son³¹:

- ∞ Patrón de características: Organización de hechos o características acerca de personas, lugares, cosas o eventos.
- ∞ Patrón de secuencia: Organización de hechos de manera cronológica.
- ∞ Patrón de causa-efecto: Organización de hechos que se unen para producir un resultado común.
- ∞ Patrón solución de problemas: Organización de la información alrededor de un problema y sus posibles soluciones.
- ∞ Patrón generalizador: Organiza la información a generalizar con una idea de esta naturaleza a la que le secundan una serie de ejemplos que sustenten la generalización (Ibíd., p. 35)

³⁰ Las tres macroreglas (van Dijk Kintsch, 1983, citado en Marzano, 2007) son: "borrado, generalización y construcción. Así por borrado se entiende que dada una secuencia de proposiciones se borra cualquier proposición que no esté directamente relacionada con la siguiente proposición en la secuencia. Por otra parte, generalización reemplaza cualquier proposición con una que incluya la información de una manera más general. Y, por último, la construcción reemplaza un cúmulo de proposiciones con una o más que incluya la información que contenía el cúmulo de proposiciones anterior de una manera más general" (Gallardo Córdova, 2009, p.33).

³¹ Estos patrones son definidos por Gallardo Córdova, (2009, p.35).

Efectivamente, como hemos podido comprobar en la explicación sobre la comprensión, la memoria, y concretamente, la memoria permanente, juegan un papel fundamental para que el estudiante almacene correctamente la información y, además, la relacione con otra que ya tenía guardada.

Así pues, en la siguiente imagen exponemos la relación entre la capacidad cognitiva de (recuperación y comprensión y la memoria).

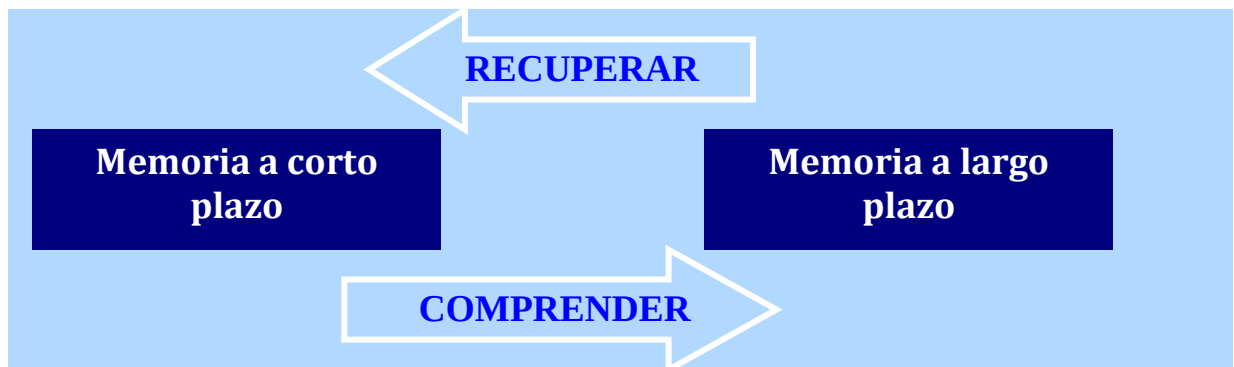


Imagen 1: Relación entre capacidades y memoria

1.2.3.3. Sistema cognitivo: Análisis de la información

Este tercer proceso mental, descrito por Marzano y Kendall es el análisis de la información, el cual se entiende como "la generación de una nueva información que no es dominada por el sujeto" (p. 44). De acuerdo con Gallardo Córdova (2009)

en este estado las personas elaboran a partir del conocimiento que comprenden. Por tanto, se puede decir que el análisis va más allá de la identificación de lo esencial frente a lo no esencial que son las funciones propias de la comprensión (p.36)

Es decir, esta destreza cognitiva de análisis consiste según Martínez Valcárcel (2014) en la "producción de un conocimiento "nuevo" bien desde niveles más simples (...) hasta niveles más complejos" (p.51).

Así pues, y teniendo en cuenta cómo es definida esta destreza cognitiva, podemos indicar que existe relación entre el análisis como proceso mental y la teoría de la elaboración. Más concretamente y siguiendo el trabajo de Lorenzo Ramírez (2004) éste define la teoría de la elaboración como "agregar significado a la nueva información a través de su conexión con el conocimiento ya existente. Es decir, basarnos en el conocimiento ya existente para construir una comprensión nueva de la información" (p.638). Tal y como hemos podido comprobar tanto el proceso mental de análisis como la teoría de la elaboración puede tener como finalidad la creación de un nuevo conocimiento a partir de uno anterior que ya se tenía guardado en la memoria permanente.

Con la intención de comprender mejor el análisis como destreza cognitiva, nos ayudaremos de la propuesta que realiza Lipman (1997) sobre el pensamiento crítico. Para ello vamos seguidamente a conocer que es lo que es el pensamiento crítico, identificando sus rasgos definitorios e indicando las condiciones bajo las que se puede llevar a cabo.

Sin duda existen múltiples definiciones sobre este término, podemos señalar la realizada por Stenberg (1985)³² quien señala que el pensamiento crítico "es un proceso, estrategia y representación mental que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos". Igualmente, Ennis (1987)³³ lo describía como "el pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer".

En este sentido y de acuerdo con Lago Bornstein (1999) "el problema que encontramos en las definiciones sobre el pensamiento crítico es la amplitud y su falta de operatividad"(p.3). Así pues, vamos a remitirnos a la definición que realiza Lipman (1997) acerca de este tipo de pensamiento: "un pensamiento adecuado y responsable que conduce a un juicio porque se basa en criterios, se corrige y es sensible al contexto" (p.116).

Siguiendo con la definición que realiza este autor sobre el pensamiento crítico vamos a intentar explicar en qué consiste. Más concretamente cuando hace alusión a que

el producto del pensamiento crítico son los juicios, se está refiriendo a las determinaciones del pensamiento, en definitiva a los buenos juicios. No obstante, para realizar un juicio adecuado o correcto éste deberá de estar basado en criterios o referentes que son valiosos. Entre estos criterios se encuentran: los estándares, las leyes, los estatutos, las reglas, los principios, las definiciones, los ideales, los propósitos, las pruebas, los hallazgos experimentales, métodos, programas, etc. (Miranda Alonso, 2007, p.10).

Del mismo modo, estos buenos juicios deben ser autocorrectivos, es decir, que pueden ser rectificadas. Para Lipman (1997) "es importante que los miembros de una comunidad se corrijan entre ellos y se critiquen", ya que en la medida en

³² Citado por Lipman (1997, p.172)

³³ Citado por Lipman (1997, p.172)

que interioricen esta metodología serán capaces de aplicarla también a su pensamiento (Miranda Alonso, 2007).

Por último, Lipman (1997) en su definición hace referencia *al contexto*. Sin duda, el pensamiento crítico es sensible a las características de cada situación y al contexto. En este sentido, el reconocimiento del pensamiento crítico es sensible a circunstancias especiales que se produzca en un momento determinado.

Así pues, como hemos podido comprobar a través de la definición del pensamiento crítico de Lipman (1997) éste puede ir desde la redefinición de un concepto, pasando por la reflexión, la crítica, la valoración, la propuesta de mejora, hasta la construcción de un nuevo concepto tal y como propone Marzano y Kendall (2007) para la destreza cognitiva de análisis de la información.

1.2.3.4. Sistema cognitivo: Utilización de la información

El último proceso, situado dentro del sistema cognitivo propuesto por Marzano y Kendall (2007), "es el de utilización del conocimiento éste se produce cuando la persona ponen en práctica conocimientos que ya posee para resolver unas determinadas tareas" (p.51). Más concretamente, este proceso consiste en la aplicación del conocimiento aprendido a situaciones específicas. Para saber en qué consiste este cuatro nivel dentro de la nueva taxonomía, primero hemos de señalar que está compuesto por cuatro categorías: *la toma de decisiones, la resolución de problemas, la experimentación y la investigación*. Vamos, a continuación, a conocer cómo son definidas cada una de estas cuatro categorías y que condiciones se tienen que dar para que se produzcan.

Así pues y de acuerdo con Gallardo Córdova (2009) la **toma de decisiones** es: "la selección de una alternativa entre dos o más posibilidades con la finalidad de elegir la que mejor se ajuste a las necesidades que se deben cubrir" (p. 40). Para desarrollar el proceso de toma de decisiones el sujeto debe de recuperar de la memoria permanente su conocimiento previo sobre el tema. Ahora bien, para que la toma de decisiones se logre "se necesita que los criterios para la selección se hayan definido claramente" (Ibíd., p.40).

En cuanto a la **resolución de problemas** podemos decir que "se describe como encontrar una solución a una situación que para ser resuelta y alcanzar la meta se deben de pasar algunos obstáculos" (Ibíd., p.40). Para abordar eficazmente este problema la persona tendría que recuperar de la memoria permanente conocimientos previos para: "identificar los obstáculos; diseñar caminos que disipen los obstáculos; evaluar las alternativas; selección y ejecutar las alternativas que más se acerquen para resolver el problema" (p.40).

Por otra parte, se encuentra la **experimentación** como "el proceso de generar y probar hipótesis acerca de fenómenos físicos y psicológicos" (Ibíd., p.40).

No es tan riguroso como la investigación es más de indagación y para que se produzca requiere de: "realizar predicciones; diseñar caminos que permitan probar las predicciones; evaluar la validez de los principios basándose en los resultados de las pruebas" (p.40).

Por último, se encuentra la **investigación** que es definida como, "la generación y prueba de hipótesis acerca de eventos pasados, presentes y futuros. En este se adhieren principios y criterios de tipo estadístico para la prueba de hipótesis" (Ibíd., p.40). Para que se logre efectivamente requiere, "identificar lo conocido o lo que se ha escrito acerca del fenómeno a investigar; identificar áreas de controversia acerca del fenómeno; proveer de respuesta a las confusiones; presentar un argumento lógico para la respuesta propuesta" (p.40).

Algunas reflexiones sobre el capítulo....

La finalidad de este capítulo ha sido realizar un breve recorrido sobre algunas de las taxonomías de destrezas cognitivas que existen, así como profundizar en la propuesta que Marzano y Kendall realizan en el año 2007 en su libro sobre la Nueva Taxonomía de Objetivos Educativos. En este sentido, se ha intentado igualmente dar a conocer cuáles eran las aportaciones más relevantes que estos autores realizaban con respecto a las clasificaciones anteriores, entre las que se encuentran: la identificación de tres sistemas de pensamiento (self, metacognición y sistema cognitivo); la concepción del conocimiento como un elemento externo a las destrezas cognitivas; el uso, tipos y funcionamiento de la memoria para el correcto desempeño de los procesos mentales, así como la identificación dentro del sistema cognitivo de cuatro destrezas. Por último, en este apartado hemos hecho un recorrido por dicho sistema cognitivo, en el que se ha hecho especial hincapié en los cuatro procesos mentales: la recuperación, la comprensión, el análisis y la utilización del conocimiento. De esta forma, se ha intentado describir e interpretar en qué consisten dichos procesos desde la perspectiva de estos autores, para posteriormente servirnos de marco de interpretación para el marco empírico en el que se analizan los resultados de la evaluación vista por los estudiantes.

1.3. Investigaciones sobre evaluación de estudiantes en el ámbito universitario

Hasta el momento hemos conocido cómo han definido el concepto de evaluación, hemos realizado un recorrido por las diferentes taxonomías elaboradas por distintos autores sobre las capacidades cognitivas, haciendo especial énfasis en el trabajo de Marzano y Kendall (2007). Así pues, vamos en este apartado a dar a conocer algunas de las líneas de investigación en las que circunscribimos esta Tesis Doctoral. Evidentemente, este capítulo se centrará en conocer los antecedentes de dos aspectos relevantes que son: la evaluación de aprendizajes universitarios y las operaciones cognitivas.

Más concretamente centraremos nuestro estudio en cómo sienten, perciben e interpretan los alumnos dicho proceso. Así pues, recogiendo las palabras de Bolívar (2000),

los estudiantes acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor, en su enseñanza, implícitamente muestra qué es lo que le importa en la evaluación. Las prácticas de enseñanza se estructuran, pues, para el alumnado y el profesorado, en función de la evaluación. Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña [...]. Mejorar la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y cómo se hace (p.2).

De tal modo que, situamos nuestra línea de trabajo en las investigaciones sobre evaluación de estudiantes, tomando a los propios alumnos como agente transmisor de información. Una vez situados en esta línea de trabajo, vamos a indicar la estructura de este apartado.

Asimismo, intentaremos conocer a lo largo de este capítulo qué investigaciones se han desarrollado sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Universidad y sobre las capacidades cognitivas para poder conocer, por una parte, cuáles son los antecedentes de nuestro trabajo y, por otro lado, fundamentar el marco empírico de esta Tesis Doctoral.

En este sentido señalar que uno de los trabajos previos que hemos realizado ha sido la Tesis de Licenciatura defendida en 2009 y, titulada: " Los instrumentos

de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)". Es significativo remarcar de este trabajo el recorrido que realiza por los antecedentes nacionales acerca de las investigaciones realizadas sobre evaluación de los aprendizajes, centrándose en el ámbito universitario y, concretamente, en los instrumentos que emplean los docentes para evaluar a sus estudiantes. Más concretamente, esta Tesina hace un recorrido por investigaciones como la desarrollada por Fernández Pérez en 1989, la de Tejedor en 1998, de los estudios de la ANECA en Salamanca en 2003, la Tesis Doctoral de Porto Currás 2005, y los estudios realizados en la Universidad de Murcia en 2007³⁴.

Por otra parte, el objetivo de la Tesis de Licenciatura (2009) fue estudiar y profundizar en los instrumentos de evaluación que empleaban los docentes para obtener información del aprendizaje de los estudiantes en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Concluyendo, entre otros aspectos también relevantes, los distintos tipos de procedimientos que utilizaban los profesores y la cantidad y frecuencia de uso de cada uno de estos procedimientos en función de la naturaleza³⁵ de las asignaturas. Sin duda, este trabajo nos abrió un amplio abanico de posibilidades sobre por dónde continuar o en qué aspectos profundizar en una investigación posterior (conocer qué ocurre en otras promociones de la misma titulación, analizar esta información en otras carreras de educación, en otras carreras que no pertenezcan al ámbito educativo, conocer las diferencias con respecto a la evaluación en los Grados, saber qué opinan los profesores, profundizar en las capacidades desarrolladas, etc.). Finalmente, decidimos ahondar en la evaluación de los aprendizajes universitarios y las destrezas cognitivas desarrolladas desde la perspectiva del estudiante, haciendo una comparativa entre la Licenciatura de Pedagogía y el Grado de Pedagogía.

³⁴ Es importante señalar que en dicho trabajo se hizo alusión a estas investigaciones por considerarse pioneras en trabajar aspectos relacionados con el objeto de estudio de la Tesis de Licenciatura, tal es el caso de Fernández Pérez quién ya por el año 1989 investigó acerca de la calidad de la enseñanza universitaria; lo mismo ocurre con Tejedor quien en 1998 investiga sobre las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para evaluar el aprendizaje de los alumnos; Porto Currás en 2005 defiende su tesis doctoral relacionada con evaluación de los estudiantes universitarios, y por último los informes de la ANECA (2003 y 2007) presentan una visión de cómo se evalúa a los estudiantes.

³⁵ Naturaleza: troncal, obligatoria, optativa y de libre configuración.

De esta forma, partimos de los resultados hallados en este trabajo y de los estudios realizados tanto a nivel nacional como europeo. Asimismo, en este apartado aludiremos a distintos grupos de investigación, asociaciones, proyectos de investigación y, evidentemente, publicaciones de carácter científico sobre esta temática; siendo éstas, en la mayoría de ocasiones, un reflejo de los resultados obtenidos en investigaciones.

En este sentido, nuestra finalidad no es otra que dar a conocer qué estudios se han llevado a cabo anteriormente y la relación de éstos con el tema que nos compete, para centrar en primer lugar nuestro objeto de estudio, conocer si se han realizado investigaciones similares y, en caso afirmativo, analizar la fundamentación empleada para completar nuestra formación, la metodología aplicada y los resultados hallados; con el fin de enmarcar nuestra Tesis Doctoral.

1.3.1. Antecedentes

Muchos pueden ser los ámbitos en torno a los cuales revisar las investigaciones llevadas a cabo sobre evaluación de aprendizajes y destrezas cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, en esta ocasión nos centraremos en el ámbito universitario, analizando qué trabajos se han llevado a cabo anteriormente sobre evaluación, evaluación de aprendizajes en la educación superior, evaluación de competencias, calidad del aprendizaje, metodología de evaluación, procedimientos de evaluación y evaluación desde la perspectiva del estudiante. Hemos de remarcar que se han seleccionado estos ámbitos, y no otros, por ser los que mejor delimitan y definen el objeto de estudio de esta Tesis Doctoral. De este modo, consideramos que estos pueden ser los descriptores más relevantes hallados en otras investigaciones que están estrechamente vinculadas con nuestro trabajo.

La preocupación por la evaluación de los aprendizajes universitarios ha evolucionado significativamente en los últimos años, cobrando actualmente un inusitado auge. Todo ello queda reflejado en la cantidad de proyectos de investigación llevados a cabo, las numerosas asociaciones que trabajan y estudian esta temática, el interés institucional despertado y, por consiguiente, la ingente cantidad de publicaciones realizadas al respecto. En este sentido: concepto de evaluación, evaluación de aprendizajes en la educación superior, evaluación de competencias, calidad en educación, metodología de evaluación y evaluación desde la perspectiva de los estudiantes han centrado parte del quehacer de los profesionales dedicados a este ámbito de conocimiento, y es en esta línea dónde enmarcamos esta Tesis Doctoral. Sin duda, también es amplia la literatura sobre la que podemos profundizar acerca de las destrezas cognitivas que ponen en práctica

los estudiantes para desempeñar determinadas tareas, por tanto, a continuación revisaremos los trabajos más destacados en torno a estos ámbitos de estudio.

Tal y como hemos indicado, ya en alguna ocasión, toda investigación parte de los antecedentes sobre lo que se ha realizado anteriormente, las concepciones que tienen los investigadores, el objeto de estudio y el contexto en el que se concreta. Evidentemente, esta revisión es necesaria para centrar esta Tesis Doctoral, discernir algunas tendencias de investigación, así como partir de unos determinados marcos de fundamentación y de sus correspondientes líneas de acción.

1.3.2. Grupos de investigación, líneas de trabajo y proyectos concedidos

Podemos señalar que existen numerosos grupos de trabajo que realizan estudios con el objetivo de profundizar en temas relacionados con el concepto de evaluación, evaluación de aprendizajes en la educación superior, evaluación de competencias, calidad del aprendizaje, metodología de evaluación, procedimientos de evaluación y evaluación desde la perspectiva del alumno. Así pues, mostraremos de manera sintetizada en este apartado algunos de estos grupos, que por su relevancia y producción científica hemos considerado pertinente aludir a ellos.

En este sentido, en la siguiente tabla nº 3 mostramos los grupos nacionales más relevantes, las Universidades a las que están adscritos, las líneas de investigación que desarrollan y los proyectos que se les han concedido vinculados con nuestro tema objeto de estudio. Remarca que indicaremos solamente aquellas líneas de trabajo que tengan una estrecha relación con el tema que nos compete en esta Tesis Doctoral.

Es significativo remarca que aludiremos a algunos de los Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, enmarcados dentro del Programa de Proyectos de Investigación Fundamental del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. Así pues, haremos un barrido en la siguiente figura de los grupos de trabajo, las líneas que investigan y proyectos concedidos desde el año 2004 hasta el año 2011.

Tabla 3: Grupos de investigación nacionales, líneas de investigación y proyectos concedidos

Universidad	Grupo de investigación	Líneas investigación	Proyecto concedido	Año concesión
Almería	HUM-746, Investigación psicoeducativa y psicopedagógica	Estrategias cognitivas y emocionales en el aprendizaje Mejora de los procesos de E/A	Evaluación de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: modelo y protocolos	2007
Barcelona	Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV)	Investiga el campo de las nuevas formas emergentes de la enseñanza y del aprendizaje en los entornos digitales.	Evaluación del diseño y del uso del portafolio electrónico, en el contexto del EEES, como herramientas para la evaluación y el aprendizaje por competencias.	2007
Barcelona	Evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES	EEES Espai Europeu d'Educació Superior Competències Competències educatives Avaluació	Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos.	2007
Barcelona	FODIP- Formació Docent I Innovació Pedagògica	Docencia Universitaria. Estrategias didácticas innovadoras. Conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y práctica docente del profesorado universitario.	El conocimiento profesional de profesor universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente	2009
Cádiz	SEJ-509 Evalfor: Evaluación en Contextos Formativos	Evaluación orientada al aprendizaje universitario. Participación en procesos de evaluación de competencias.	Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes	2007
Cantabria	Métodos, TIC y Evaluación docentes universitarios	TICS y medios audiovisuales aplicados a la enseñanza	Bases para la mejora de la docencia universitaria: formación docente y apoyo institucional para la enseñanza	2007
Coruña	Grupo de Investigación en Psicología da Educación	Aprendizaxe autorregulado Estratexas e técnicas de estudo Ensino universitario	Aplicación de un protocolo de estrategias instruccionales para mejorar la motivación y el aprendizaje en estudiantes universitarios	2007
Jaén	Desarrollo e investigación de la educación en Andalucía (DIEA)	Información para la planificación y la evaluación de la enseñanza universitaria; Evaluación de programas de los planes de estudios ajustados a sus directrices propias	Bases para la mejora de la docencia universitaria: formación docente y apoyo institucional para la enseñanza	2007
Málaga	Investigación e Innovación Educativa del Plan Andaluz de Investigación	Enseñanza, Aprendizaje, Innovación Educativa, Evaluación Educativa.	La evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender como aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas	2007-2011

Oviedo	Grupo de aprendizaje escolar, dificultades y rendimiento académico.	Aprendizaje autorregulado y aprendizaje académico.	El proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad: como aumentar la eficacia a través de un aprendizaje autónomo.	2006-2009
Oviedo	Grupo de investigación multidisciplinar en cultura emprendedora: educación, sociedad y empresa.	Trabajo colaborativo. Sistemas de E-learning.	Bases para la mejora de la docencia universitaria: formación docente y apoyo institucional para la enseñanza	2007
Santiago de Compostela	Grupo Investigación Stellae	Didáctica universitaria. Desarrollo profesional Evaluación de programas de formación y desarrollo profesional Diseño y evaluación de materiales	El conocimiento profesional del profesor universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente.	2009
Sevilla	I.D.E.A. (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento)	Innovación, Desarrollo y Aprendizaje Institucional en Centros Educativos. E-Learning: Aprendizaje a Través de Internet. Investigación en Docencia Universitaria		2009
Tarragona	Applied Research Group in Education and Technology. Laboratorio de Aplicaciones Telemáticas en la Educación	Competencias Procesos de Aprendizaje Metodologías Docentes Calidad Proceso Educativo Estudiantes	Simul@: evaluación de un entorno tecnológico de simulación para el aprendizaje de competencias transversales en la Universidad	2007
Valladolid	Red de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria	Evaluación Formativa, Docencia Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Investigación-Acción, Aprendizaje Cooperativo	La evaluación en la formación inicial del profesorado en Educación Física	2010

Cabe destacar que desde el año 2008 la aprobación de proyectos competitivos vinculados estrictamente con el tema objeto de estudio ha ido decreciendo, y dando paso a proyectos relacionados en mayor medida con las nuevas tecnologías, nuevos entornos de aprendizaje, aprendizajes virtuales, competencias, y los nuevos roles docente y discente, entre otros. Así pues, hemos de recordar nuevamente que muchos son los proyectos que abarca la convocatoria señalada, anteriormente, y que son aprobados cada año pero sólo hemos indicado aquellos proyectos afines al objeto de estudio de esta Tesis Doctoral (hasta el año 2011). Asimismo, señalar que estos últimos años han aumentado considerablemente las concesiones a proyectos dedicados a las Didácticas Específicas y en menor medida se han aprobado proyectos destinados a la Didáctica General.

Bien es cierto que son muchos más grupos, de los que aparecen en la tabla anterior, los que trabajan temas relacionados con nuestro objeto de estudio pero no todas poseen proyectos I+D+i concedidos con la finalidad de estudiar la evaluación de aprendizajes en la educación superior.

Hasta el momento hemos señalado algunos de los grupos de investigación sobre evaluación de aprendizajes más relevantes dentro del panorama español. Vamos a continuación a reflejar otros grupos de trabajo pertenecientes a Universidades fuera del contexto español.

Así pues, podemos iniciar nombrando grupos de como el Grupo de Estudios de Competencia ³⁶ (Holanda) quiénes proporcionan información sobre: la identificación de las necesidades de competencia dentro del contexto social, la educación basada en competencias, y el análisis de los efectos de la competencia-aprendizaje para estudiantes, cuáles son los acuerdos de aprendizaje y evaluación apropiados y estimulantes para el desarrollo de competencias de los alumnos en la

³⁶ En este enlace podrán encontrar más información sobre este grupo de trabajo: <http://www.ecs.wur.nl/UK>

educación formal y el aprendizaje en la educación superior, entre otras líneas de trabajo.

Por otra parte, podemos referenciar también el grupo de trabajo de la Universidad de Michigan y Wester (EE.UU). Más concretamente, la misión de este grupo *es avanzar en la teoría, la práctica y la utilización de la evaluación*. Del mismo modo, entre las principales actividades realizadas por este grupo de trabajo se encuentran: la investigación, el desarrollo, la difusión, el servicio, la instrucción y el liderazgo nacional e internacional en materia de evaluación. Cabe destacar que este grupo lleva a cabo una amplia variedad de proyectos de evaluación, más concretamente, podemos aludir a los siguientes: la elaboración o presentación de informes, preparar información para la Web, etc. La información sobre los proyectos actuales se mantiene en una base de datos que sea accesible a través del enlace al *directorio de proyectos*. Dichos proyectos se encuentran recogidos en la página del grupo, y los informes de éstos se enumeran en también en dicha Web³⁷. Por otra parte, entre los miembros integrantes de este grupo, podemos destacar por su relevancia en la temática de estudio, a profesores como: Scriven, Stufflebeam y Shinkfield.

De este modo, una vez conocidos algunos de los grupos de investigación más relevantes sobre evaluación de aprendizajes universitarios y destrezas cognitivas, vamos en el siguiente punto a conocer publicaciones relacionadas con nuestra temática de estudio.

³⁷ <http://www.wmich.edu/>

1.3.3. Publicaciones en revistas científicas

Basta con realizar una indagación en cualquier buscador 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 están llevando a cabo al respecto.

Ahora bien, ¿cómo podemos sintetizar toda esa información? Para desarrollar este apartado hemos realizado una búsqueda en revistas relacionadas con el tema, tanto nacional como internacional, desde el año 2000. Nuestra labor consistió en buscar artículos/publicaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Una vez localizada toda la información, se organizó por temáticas y, posteriormente se hizo una breve descripción de algunos de los artículos más destacados.

Concretamente se realizó una búsqueda en revistas como: Revista de Educación, Revista de Investigación Educativa (RIE), Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), Revista de la Educación Superior, Revista de Docencia Universitaria (REDU); Revista Iberoamericana de Educación, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Calidad en Educación, Educatio sXXI, Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), Revista de Enseñaza Universitaria, Cuadernos para la Educación Superior, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista de Innovación Educativa, Revista electrónica de investigación educativa, Aula abierta, European Educational Research Journal (EDUCERE), Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria,

Higher Education, Learning and Instruction, Studies in Educational Evaluation, Educational Studies, Assessment & Evaluation in Higher Education, Global Environmental Change, Educational Research Review, Studies in Educational Evaluation, EERJ. Y en las bases de datos: CSIC, ERIC; BIBE; OECD; EPAA; ISBN; ISSN; REBIUM; SCOPUS; ISI; IN-RECS.

Tras realizar una búsqueda en las revistas y en las bases de datos, comenzamos con la lectura de dichos artículos, seguidamente éstos se fueron almacenando en una base, de acuerdo con la temática de cada publicación. Posteriormente, se organizaron dichos artículos en función del contenido. Más concretamente, se establecieron las siguientes categorías: concepto de evaluación; evaluación de aprendizajes en la educación superior; evaluación de competencias; calidad del aprendizaje; metodología (procedimientos de evaluación); evaluación desde la perspectiva del alumno (revisión de investigaciones, percepción del alumno en cuanto a su evaluación y procedimientos de evaluación). A continuación mostramos una síntesis de la información obtenida.

Dimensiones que recogen los artículos publicados vinculados con el objeto de estudio de la Tesis Doctoral

a) Conceptualización de la evaluación:

Recogiendo el trabajo que Porto Currás realizó en el año 2005, podemos señalar que hasta el momento existían una gran cantidad de publicaciones sobre el término evaluación. Tal y como indicaba esta autora en su discurso parece que estamos acostumbrados a leer gran cantidad de información sobre la evaluación, e incluso hemos podido llegar a pensar que ya está todo dicho (Porto Currás, 2005, p.8), aunque no es así. Más concretamente, para el apartado de evaluación esta autora revisa los trabajos realizados por: Álvarez Méndez, 1993; Balla y Boyle, 1994; Batalloso Navas, 1995; Contreras Muñoz, 1995; Imrie, 1995; Biggs, 1996; Gravett, 1996; Hager y Buttler, 1996; De la Torre, 1998; Fontán, Sanjuán y Virgós,

1997; Santos Guerra, 1998, 1999; Rodríguez Espinar, 2000; Romeo Cardone, 2000; Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001b; Dierick y Dochy, 2001; Vélez, 2001; Sabar, 2002; Elshout-Mohr, Oostdam y Overmaat, 2002; Taras, 2003; Romer, 2003; Elwood y Klenowski, 2003; Cook, 2003; Yorke, 2003³⁸.

Sin embargo, es curioso como desde el 2005 hasta el año 2012 siguen siendo muchos los artículos que se ocupan de tratar el tema de la evaluación y más concretamente sobre la evaluación de estudiantes, en este sentido podemos aludir a trabajos como los de: Stake, 2006; Stufflebeam y Shinkield, 2007; Giné Freixes, 2007; Cano García, 2008; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; Santiuste Bermejo y Arranz, 2009; López Pastor, 2009; Chevallard, 2010; Sánchez Santamaría, 2011; López Pastor, Castellón y Pérez- Pueyo, 2012; entre otros.

Sin duda, evaluación es un término controvertido que ha seguido interesando a muchos especialistas en el tema pero asociado al modelo de evaluación, funciones, finalidades, e interrogantes clásicos que nos preguntamos siempre que hablamos de evaluación como son: para qué evaluar, qué evaluar, quién evalúa, cómo evaluar, para quién se evalúa, por qué evaluar. Más concretamente podemos citar los trabajos de: Trillo Alonso (2004), Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar (2004); Villardón Gallego (2006); Pellicer y Ortega (2009), etc. En estos se hace una reflexión acerca de la importancia del concepto de evaluación.

b) Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior

Sintetizando parte del trabajo realizado por López Pastor, Fernando Martínez y Julián Clemente (2007) podemos observar que son abundantes los trabajos y estudios que actualmente se pueden hallar en los cuales se le presta una especial importancia a la evaluación de aprendizajes en la Universidad y, más concretamente, al carácter formativo de esta, en contraposición a las prácticas

³⁸ Aunque existen otros trabajos como el de: Gimeno (1996), Pérez Juste (2002), Brown (2003), Escudero Escorza (2003), Bretones (2002); entre otros.

tradicionales que se vienen desarrollando en la Universidad, con una finalidad meramente calificadora. Un claro ejemplo de esto son los trabajos desarrollados por: Fernández Pérez, 1986; Gimeno, 1992; Jorba y San Martín, 1993; Santos, 1993; Álvarez Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; Batalloso, 1995; c; Salinas, 1997, 2002; López, 1999, 2000, 2004; Rovira, 2000; Bretones, 2002; Zabalza, 2002; Capllonch, 2003; Fraile y Aragón, 2003; Velázquez y Martínez, 2004; Molero, López-Barajas y Ruiz Carrascosa, 2005; Ruiz, 2005; Klenowski, 2005; Biggs, 2006; Bonsón y Benito, 2007; Brown y Glasner, 2007; Padilla Carmona, Gil Flores, 2008; Pozo Muñoz, Bretones, Martos Méndez, Alonso Morillejo, 2011, Fraile Aranda, 2006, 2013, entre otros.

Para finalizar, podemos señalar el trabajo desarrollado por de Sans Martín en 2008 quién edita un monográfico acerca de la evaluación de los aprendizajes y la construcción de instrumentos de evaluación.

Sin duda, en los últimos años ha habido un interés creciente sobre el aprendizaje de los estudiantes y más aún en el ámbito universitario, debido entre otros motivos a la implantación de la Convergencia Europea en la educación superior. Como hemos podido comprobar anteriormente muchos son los trabajos que abarcan este tema de actualidad. Asimismo, señalar que en el reciente trabajo desarrollado por Sánchez Santamaría (2011) éste resalta que "la evaluación es uno de los aspectos centrales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.40). Más concretamente, este autor en su trabajo se propone entre otros aspectos identificar las posibilidades y limitaciones de la evaluación del aprendizaje universitario (Ibíd.).

d) Evaluación de Competencias en Educación Superior

Es abundante la literatura publicada en torno a este tema de trabajo, puesto que actualmente está en el punto de mira de los especialistas (Yániz, 2005; Hernández Pina, Rosario, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares, Ruiz Lara, 2006; Rué, 2007). En este sentido, y de acuerdo con Cano García (2008) podemos reseñar cómo con la introducción del EEES se plantea la necesidad de realizar cambios en

las titulaciones, el currículo, se implanta el crédito ECTS, las competencias y por tanto, se tiene que pensar en llevar a cabo cambios en el proceso de evaluación.

De acuerdo con Delgado García, Borges Bravo, García Albero, Oliver Cuello, Salomón Sancho (2005), la incorporación de los créditos ECTS en las distintas titulaciones favorece la puesta en práctica de diferentes alternativas de evaluación, en las cuales adquiere el estudiante un papel protagonista, ya que en muchas ocasiones se le concede la posibilidad de formar parte activamente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, de su evaluación. Asimismo, es necesario reflexionar sobre el proceso de evaluación en la educación superior, ya que no debe estar diseñado únicamente para saber los conocimientos que han adquirido los alumnos sino también las competencias Delgado García, et al. (2005). En este sentido, señalaban que: "A este respecto, no hay que olvidar que la evaluación de las competencias condiciona la consecución real de la competencia y que el sistema de evaluación aplicado condiciona también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje" (p. 37)

Así pues, siguiendo a Cano García (2008) para abordar la evaluación por competencias debemos considerar

- "La evaluación se halla en la "encrucijada" didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes, por lo que no puede limitarse a la calificación, no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información y que no puede limitarse a pruebas de "lápiz y papel", sino que se requieren instrumentos complejos y variados.
- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes.
- La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué

puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras" (p.10).

Por último, siguiendo a Delgado García et al. (2005) es significativo remarcar que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma sino su puesta en práctica por parte del discente. La evaluación de la competencia debe, por tanto, estar dirigida a su consecución y puesta en práctica por parte de los estudiantes.

e) Calidad del aprendizaje

Es significativo señalar que una gran parte de los artículos revisados se preocupa por definir el término calidad, calidad de la educación, de explicar en gran medida cuáles pueden ser las concepciones que sobre dicho término se tienen (Rodríguez Sabiote y Gutiérrez Pérez, 2003; Escudero Muñoz 2003; Rué et. al, 2007; etc.). Por otra parte, es importante indicar que la gran mayoría de estas publicaciones reflejan que la palabra calidad es un término polisémico y complejo. En este sentido, tal y como señala Escudero Muñoz (2003) podemos identificar seis versiones de la calidad:

- ∞ "Calidad como excelencia
- ∞ Calidad como satisfacción de necesidades
- ∞ Calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos.
- ∞ Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos.
- ∞ Calidad como marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo.
- ∞ Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes y servicios" (p.24).

Por otra parte, tal y como indica Rué y otros (2007) "preguntarse por la calidad del aprendizaje en la Educación Superior no es una cuestión nada simple" (p.1). De ahí podemos incidir en cómo al no ser fácil tratar dicho tema, muchas han

sido las publicaciones que se han realizado en torno a la calidad del aprendizaje en la Universidad: Cabaní, Carretero, Palma, Rafel, 2000; Fores y Trinidad, 2004; Rué, Amador, Gené, Rambla, Pividori, Torres-Hostench, Bosco, Armengol, Font, 2007; Rué, Amador, Gené, Rambla, Pividori, Torres-Hostench, Bosco, Armengol, Font 2010, entre otros.

Cabe destacar que Porto Currás en 2005, señala pocos son los artículos encargados sólo de relacionar el proceso de evaluación de los estudiantes, con la calidad. Esta autora, señala que "existe la necesidad de investigar y trabajar mucho más sobre la relación entre estos dos aspectos y su forma de ponerse en práctica" (p.224), y en su Tesis Doctoral remarca algunas publicaciones que relacionan "el aprendizaje de calidad y cómo la evaluación de los estudiantes puede influir en la consecución" (p.224) de dicho aprendizaje. Más concretamente podemos aludir a los trabajos de: De la Orden Hoz, 1993; Abaira Fernández, 1995; Hernández Pina, 1996, 1997; Birenbaum, 1997; Augustine, Cole y Peterson, 1998; Scouller, 1998; Trillo y Méndez, 1999; Trillo, 1999, 2001a; Pletinckx y Segers, 2001; Trillo y Porto Currás, 2002; Betoret, Doménech y Descals, 2003; Pérez Juste, 2005³⁹.

Para finalizar, nos gustaría remarcar que evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto universitario, puede darnos algunas indicaciones de la calidad de dichos aprendizajes.

f) Metodología de evaluación y procedimientos de valoración

Es significativo remarcar que dado el momento de cambio y transformación en el que se encuentra envuelta la Universidad, con el proceso Bolonia 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. Una de las propuestas que aporta la convergencia europea es un cambio de paradigma, que afecta tanto al rol docente

³⁹ Citados por Porto Currás (2005, p. 224).

como al discente, de tal modo que la evaluación debe adecuarse también a esta nueva concepción.

Asimismo es importante señalar que ya Porto Currás en 2005, realizó una revisión acerca de metodología de evaluación de alumnos y las estrategias para realizar la evaluación de estudiantes, entre los que resalta publicaciones como las de Rodríguez, Jiménez y Pastor, 1993; Fitt y Heverley, 1994; Birenbaum, 1995; Casares, 1995; Muriel y Torrenteras, 1997; García Moriyón, 1998; Eilertsen y Valdermo, 2000; Ahumada Acevedo, 2001; Sluijsmans, Moerkerke, Van Merriënboer y Dochy, 2001; Costello, Weldon y Brunner, 2003; Taras, 2003; Hervás Avilés, 2008. Más concretamente esta autora indica que "las aportaciones se preocupan de buscar formas de evaluación más atentas y sensibles a la valoración de diferentes aspectos como: valores, pensamiento complejo, desarrollo personal, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias metacognitivas de los estudiantes, etc."(p.222).

No obstante, es importante también conocer cómo se ha evaluado hasta el momento (con qué herramientas, qué cantidad, con qué frecuencia, etc.) para poder hacer una comparativa y/o mejorar o reformular estos procedimientos de acuerdo con este nuevo paradigma. Para ello podemos aludir a trabajos como los realizados por: Rochera y Naranjo, 2000; Ruiz Primo, 2000; González Pérez, 2000; Mata Segreda, 2003; Fernández Martínez, García Sánchez, Caso Fuertes, Fidalgo Redondo, 2005; De Miguel, 2006; Birenbaum, 2007; Rodríguez Espinar, 2007; García- Cabrero, Loredó, Carranza, 2008; Coll, Onrubia, Mauri, 2008; Huber, 2008; Dochy et al., 2008; López Pastor, 2009; Martínez Valcárcel, García Hernández, Porto Currás, 2012; Fraile Aranda, 2012; entre otros.

g) Evaluación desde la perspectiva del alumno

Es importante señalar, antes de comenzar este apartado, que es en esta línea de investigación donde enmarcamos nuestro trabajo en esta Tesis Doctoral.

En este sentido, destacar también que desde hace aproximadamente una década (aunque se ha estudiado más en profundidad en los últimos años) hasta el día de hoy han sido numerosas las publicaciones relacionadas con la evaluación desde la experiencia y la percepción de los estudiantes. Porto Currás en el año 2005, en su Tesis Doctoral, hacía una revisión en profundidad de las siguientes publicaciones: Kniveton, 1996; Porto Currás, 1998; Loza Olave, 1998; Escudero Escorza, 1999; Trillo y Porto Currás, 1999; Donald y Denison, 2001; MacLellan, 2001; Spencer y Schmelkin, 2002. Aunque tal y como señala Porto Currás, hasta entonces eran escasos los estudios que se ocupaban íntegramente de conocer la perspectiva del alumno en cuanto a su proceso de evaluación.

Por otra parte, López Pastor, Fernando Martínez y Julián Clemente en 2007, señalan el trabajo de Biggs, 2006 y Brown y Glasner, 2007, donde remarcan que ambos estudios hacen especial hincapié en la participación de los estudiantes en la evaluación.

En este sentido y tal y como señalábamos al inicio de este apartado, en los últimos años se han generado gran cantidad de estudios referidos a la percepción de los estudiantes en cuanto a su proceso de evaluación, no sólo en el ámbito nacional si no también en otros contextos. Más concretamente, podemos aludir a trabajos como los de: Struyven, Dochy y Janssens, 2002; Dochy, Segers y Dierick 2002; Cavanagh, Waldrup, Romanoski, Dorman, Fisher, 2005; Vásquez Rizo y Gabalán Coello 2006; Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, 2006; Struyven, Dochy, Janssens, Gielen, 2006; Birenbaum, Rosenau, 2006; Birenbaum, 2007; Pascual Gómez, 2007; Vieira, Vidal y Barrio, 2007; Fernández Rico, Fernández Fernández, Álvarez Suárez, y Martínez Camblor, 2007; Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt, 2008; Argos González, Castro Zubizarreta, Ezquerro Muñoz, Osoro Sierra y Salvador Blanco, 2010.

Más concretamente, el núcleo central de la mayoría de estas publicaciones se corresponde medida con los resultados obtenidos en estudios realizados sobre la perspectiva del estudiante ante la evaluación. En este sentido, podemos indicar que en la mayor parte de las investigaciones (y, por tanto, las publicaciones) se

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 son con los que más les gusta que les evalúen, qué procesos cognitivos les gustaría que les evaluaran, etc. Por otra parte, algunos de los artículos realizados por estos autores se introducen en el tema realizando una revisión sobre el estado de la cuestión.

Consideramos relevante referenciar algunos de los resultados obtenidos en dichos artículos. Comenzaremos en esta ocasión por el trabajo realizado por: Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, en 2006. Esta publicación 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. Así pues, en este artículo compara 8 grupos de alumnos organizados de acuerdo con distintas metodologías docentes y, consecuentemente, con evaluaciones diferentes (evaluación tipo test, análisis de casos, evaluación entre iguales y mediante el portafolios). Por otra parte, es importante señalar que este artículo da cuentas de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento sobre métodos de evaluación.

Por otra parte, son Struyven, Dochy, Janssens y Gielen (2006) quienes basándose en el trabajo citado anteriormente, dan un paso más y desarrollan un estudio comparativo entre varios grupos de discentes para comprobar cómo distintas metodologías de enseñanza y, por tanto, diferentes instrumentos de evaluación dan lugar a modificaciones en el aprendizaje de los alumnos. Además en este artículo exponen que han realizado las distintas entrevistas a los estudiantes para aclarar algunas controversias surgidas durante el proceso de enseñanza.

Otro de los trabajos a destacar, dada la vinculación tan importante que posee con nuestro tema objeto de estudio es el elaborado por Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt en 2008. En este sentido, este artículo expone algunos de los resultados más destacados en un estudio realizado a estudiantes para conocer sus preferencias acerca de los instrumentos de evaluación y sobre procesos cognitivos que les gustaría que les evaluaran. Este trabajo recoge además

algunas de las referencias más relevantes sobre las investigaciones que se han realizado hasta el momento de acuerdo, desde la perspectiva de los discentes, sobre las destrezas cognitivas que se evalúan a través de distintos procedimientos.

Por último otra publicación a la que aludir es la realizada por Argos González, Castro Zubizarreta, Ezquerro Muñoz, Osoro Sierra y Salvador Blanco, en 2010. Podemos decir que a través de su trabajo pretenden aportar una serie de reflexiones elaboradas sobre el planteamiento de formación que propone el EEES. Más concretamente, estos autores hacen alusión a aspectos como: la metodología empleada por los profesores, los recursos materiales, la evaluación y además hacen especial hincapié en la perspectiva que tienen tanto los docentes como los discentes de ellos.

h) Destrezas cognitivas

Cabe destacar que variados han sido los trabajos por intentar clasificar y obtener una taxonomía acerca de las operaciones mentales. Sin duda, diversos han sido los autores que ha elaborado su propia clasificación como Bloom, 1956; Guilford, 1967; D'Hainaut, 1970; Gagné, 1973; Birenbaum, 1994; Anderson y Krathwohl, 2001 y Marzano y Kendall (2007).

Por otra parte, es importante señalar que muchas de estas taxonomías han sido muy útiles a otros investigadores para poder estudiar determinadas destrezas desarrolladas por alumnos. Tal es el caso de Struyven, Dochy, Janssens, Schellhout, Gielen, 2006, Birenbaum y Rosenau, 2006; Birembau, 2007; Van de Watering, Gijbels, Dochy, Van der Rijt, 2008; Gallardo Córdova, 2009, 2011; Martínez Valcárcel, 2012, 2014. En dichas investigaciones se han utilizado como marco interpretativo una taxonomía de operaciones cognitivas. Más concretamente, en los trabajos de Struyven, Dochy, Janssens, Schellhout, Gielen (2006), y Van de Watering, Gijbels, Dochy, Van der Rijt (2008) se aplica la taxonomía de Bloom (1956) y la revisada por Anderson y Krathwohl (2001), mientras que en los

trabajos de Gallardo Córdova (2009, 2011) y Martínez Valcárcel (2014) se emplea la de Marzano y Kendall (2007).

Algunas reflexiones sobre el capítulo...

Como hemos podido comprobar hasta el momento son muchos los grupos, las líneas de investigación, las asociaciones y las publicaciones, de muy diversa índole; las se han ido desarrollando en los últimos años sobre evaluación de aprendizajes de los estudiantes. Sin duda, estas líneas de trabajo han ido derivando en otras vinculadas o profundizando sobre ésta. Por otra parte, podemos indicar que se ha evidenciado, con el trabajo realizado hasta el momento, que esta línea de estudio se ha ido adaptando a los tiempos, a las necesidades y a los movimientos que en la sociedad y, concretamente, en la Universidad han ido acaeciendo. Así pues, se puede observar que en los últimos años ha habido un auge en las publicaciones y, por tanto, en las investigaciones acerca de la incorporación de la convergencia y el EEES en dicha institución.

Conviene indicar que desde el año 2004 hasta el 2011 se han ido concediendo proyectos de investigación relacionados, en mayor o menor medida, con nuestro objeto de estudio en esta Tesis Doctoral. Del mismo modo, se han referenciado grupos de trabajo tanto nacionales como internacionales, así como líneas de investigación que se han desarrollado, paralelamente, y que nos sirven de guía para la realización de nuestro estudio.

La finalidad última de este apartado no es otra que, dar a conocer quiénes y qué trabajos se han desarrollado hasta el momento que tengan una estrecha relación con nuestro tema de investigación en esta Tesis, para conocer cuáles son nuestros antecedentes y cuáles son los logros y dificultades que se han encontrado a lo largo del camino.

Asimismo, es significativo remarcar que son muchas las publicaciones que se han realizado y se están desarrollando a lo largo de esta década sobre el concepto de evaluación, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad, la calidad del aprendizaje, las metodologías y procedimientos de evaluación y la evaluación desde la visión de los estudiantes.

A lo largo del apartado hemos podido comprobar que el término evaluación aún pasado un tiempo sigue siendo un término complejo y polisémico. Igualmente en cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los discentes en la educación superior hemos podido cerciorarnos que es un tema que sigue interesando y que intenta dar luz a nuevas estrategias de evaluación en la Universidad y adaptarlas a los momentos de cambio en los que nos encontramos. En este sentido, cuando hablamos de evaluación de competencias en la educación superior hemos podido conocer que cuando se evalúa no sólo se quiere saber qué conocimientos ha adquirido un alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje si no que también se evalúa cómo pone en práctica determinadas competencias. Por otra parte, respecto a la calidad del aprendizaje hemos podido evidenciar que siguen siendo muchos los trabajos dedicados a definir esta calidad, sin embargo son menos los destinados a tratar la evaluación como referente para la calidad. Del mismo modo, en cuanto a metodología y procedimientos de evaluación hemos de reseñar que son abundantes las publicaciones dedicadas a este apartado. Sin duda, ha influido mucho la situación de cambio en la que se encuentra sumergida la universidad, con la implantación de la convergencia europea. Por último, hemos dejado para el final la evaluación desde la perspectiva del alumnado, por muchas razones, una de ellas por ser la línea de trabajo en la que nos basamos y nos sentimos identificados y en la que queremos profundizar.

Como hemos podido ver, son variados los trabajos tanto nacionales como europeos dedicados a conocer cómo y con qué se evalúa desde la perspectiva de uno de los agentes implicados, los estudiantes. Desde unos años hasta la actualidad se le está concediendo un papel especial a los discentes como facilitador de información. Sin duda, es significativo y relevante conocer la visión de los estudiantes pues son estos los que son evaluados, y sería conveniente conocer qué opinan sobre la evaluación, sobre los métodos de enseñanza, sobre los procedimientos de evaluación y sobre las destrezas cognitivas que desarrollan con cada instrumento de evaluación.

1.4. La Titulación de Pedagogía

En primer lugar, señalar que hemos considerado pertinente explicar porqué ubicamos este apartado de la titulación de Pedagogía en tercer lugar dentro del marco teórico. Cabe destacar que, una vez conocidos los dos grandes referentes sobre los que se circunscribe este trabajo de investigación (la evaluación de aprendizajes universitarios y las capacidades cognitivas) creemos que es importante exponer qué cambios por lo menos a nivel estructural (legislativo) se han establecido respecto a estos dos grandes referentes a lo largo de la historia de la titulación en Pedagogía y si a través de ellos ha habido cambios en la formación de los pedagogos o si, por el contrario, es un continuo.

Así pues, el apartado que mostramos a continuación hace referencia a la titulación en Pedagogía. Más concretamente, intenta hacer un recorrido por la perspectiva histórica de la titulación, comenzando con cuándo se creó la sección de Pedagogía, pasando por los distintos Reales Decretos, Decretos y Planes de estudios hasta convertirse en lo que hoy conocemos como Grado en Pedagogía.

Seguidamente, nos centramos en exponer y analizar los dos planes de estudios en los que se centra este trabajo de investigación, concretamente en el Plan 2 (2000) que conlleva a la consecución del título de Licenciado en Pedagogía y el Grado en Pedagogía.

Del mismo modo, exponemos cómo ha evolucionado la titulación en Pedagogía concretamente en la Universidad de Murcia. Por último, señalamos los cambios y continuidades que pueden existir en la Universidad y concretamente en esta titulación con la incorporación del EEES.

1.4.1. La perspectiva histórica de la titulación en Pedagogía

Este apartado que se muestra a continuación expone cómo surge la titulación de Pedagogía, qué transformaciones ha ido sufriendo a lo largo del tiempo en la Universidad y su coincidencia con los cambios producidos socialmente. Para ello, haremos un recorrido por el marco legal que configuró esta titulación, con especial hincapié en el Plan de Estudios 2000 de Pedagogía y en el Grado puesto que coinciden con el periodo de estudio que contempla esta Tesis Doctoral.

Consideramos significativo conocer de estos dos planes de estudios de Pedagogía sus objetivos y filosofía, ya que serán clave para analizar en el marco empírico y poder contrastarlo con la información que nos ofrezcan los estudiantes.

Asimismo, es importante también conocer cómo se elaboraron y qué modificaciones sufrieron los Planes de Estudios para poder interpretar las transformaciones acaecidas en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje y, específicamente, en la evaluación de los aprendizajes pretendidos en esta Titulación.

1.4.1.1. La Titulación en Pedagogía

En las últimas décadas, la Universidad está inmersa en procesos acelerados de cambio, no sólo a nivel estructural si no también organizativo, metodológico e incluso de presencialidad en las aulas. Sin duda, todo esto está ligado a cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos, entre otros, que se producen en nuestra sociedad y que, evidentemente, repercuten en el ámbito educativo.

En este sentido, señalar que nuestra intención es conocer cómo ha ido evolucionando, de acuerdo con los cambios acaecidos, la Titulación en Pedagogía hasta convertirse en lo que hoy conocemos. Implica, como señala Viñao (2001), intentar comprender la sociedad en la que nos hallamos y cómo el constante cambio que en ésta se produce genera también modificaciones en la educación. Así pues, estamos en condiciones de decir que para entender o llevar a cabo una transformación, y más en materia de educación, es necesario conocer qué se está haciendo, qué se ha hecho y cómo se ha llegado hasta ahí, puesto que sólo a raíz de su interpretación se podrá comprender, el futuro y los cambios que nos acontecen. (Véase Viñao, 2001).

En este sentido y retomando las palabras de Díaz Allué (1990) podemos decir que,

el replanteamiento de los planes de estudios universitarios —entre ellos los de Ciencias de la Educación— es tema que ocupa y preocupa a todas las Universidades [...]. Las directrices sobre el tema, emanadas del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) están siendo objeto de estudio detenido por todas las Facultades y pueden marcar, en algunos aspectos, "*nuevos rumbos*". Considerado desde este punto de vista, podía parecer innecesario el intento de examinar algo llamado a desaparecer, en parte. En mi opinión, no obstante, la reforma que emprendemos no arranca de cero; tiene ya en su haber muchos logros, y no pocos fallos, que es preciso considerar, para

iniciar con paso seguro la nueva andadura. Una vez más, la historia maestra de la vida, de la vida académica, en nuestro caso, reflejada en sus planes de estudios (p.401).

Tal y como indicaba Díaz Allué por el año 1990, hace ya más de dos décadas, no han sido pocos los estudiosos a los que les ha interesado conocer los planes de estudios, y más concretamente, los de la Facultad de Educación; sobre todo por entender el porqué de las transformaciones que, posteriormente, se llevarían a cabo. Es importante señalar, que esta autora (veintidós años atrás) ya señalaba la posible transformación de las titulaciones y, por tanto, el inicio del proceso de extinción, hecho que actualmente vuelve a cobrar valor ya que la Universidad, está envuelta en una profunda metamorfosis con la incorporación a la Convergencia Europea y al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así pues, podíamos decir que la Universidad en la que nos encontramos está sufriendo cambios que, indudablemente afectarán a la forma en que se desarrollan los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la institución. En este sentido, conocer esos cambios nos ayudará a comprender qué ha ocurrido y porqué.

Teniendo en cuenta esto, vamos a continuación a mostrar cómo surge, hace más de un siglo, la Sección de Pedagogía, cómo y cuándo se crea la Facultad de Educación, para poder ir vislumbrando qué modificaciones ha sufrido la titulación, cómo se ha ido adaptando a las reformas legislativas, los cambios (sociales, económicos, políticos, tecnológicos, etc.) y cómo se encuentra organizada en la actualidad.

Para comprender cómo es la titulación hoy, es preciso aludir a la historia de la Pedagogía en España. Más concretamente, de acuerdo con el Libro Blanco del Grado, la primera ocasión en la que se acuñó el término Pedagogía como disciplina en la Educación Superior fue en el año 1904 con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Real Orden del 30 de abril de 1904) incitada por Manuel Bartolomé Cossío. Cinco años más tarde, en 1909, se aprueba la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, en la que estudiaban aquellos alumnos que querían

poseer estudios superiores en Magisterio. Algunos profesores se incorporaron de este Magisterio a la que posteriormente se denominaría *Sección de Pedagogía*. La Cátedra de Pedagogía dependía de la Facultad de Filosofía y Letras, a pesar de que las clases las explicaban pedagogos.

Así pues, años más tarde, en el año 1932 se crean ocho cátedras⁴⁰ (Decreto 27 enero de 1932 y Gaceta 29 de enero de 1932) que continúan el legado de ésta Sección de Pedagogía, con *cuatro objetivos* que expone el Decreto de creación:

a) cultivo de las Ciencias de la Educación y desarrollo de los estudios de Pedagogía Superior; b) formación del profesorado de Segunda Enseñanza; c) formación también, de los Directores de Escuelas Graduadas; d) los tres títulos que concede la Sección (Certificado de Estudios Pedagógicos; Licenciatura en Pedagogía; Doctorado) (Senent, 2008, p.44).

De acuerdo con Esteban (2007),

el primero de los objetivos habilita a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias a opositar a Cátedras de Institutos y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía. Por otra parte, el segundo de los objetivos, da la posibilidad de opositar a Cátedras en Pedagogía en las Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de Escuelas Graduadas. El tercer objetivo faculta para realizar oposiciones a Cátedra Universitaria de la Sección de Pedagogía. Y el último objetivo da a conocer los títulos a los que se podía acceder con los estudios de la Sección de Pedagogía. (p.3).

Un año más tarde, 1933 se inaugura en la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía. Pero pasados tan sólo tres años estalla la Guerra Civil Española acontecimiento que provoca el exilio de muchos profesores y la suspensión de la Sección de Pedagogía en ambas sedes (Madrid y Barcelona).

⁴⁰ Las ocho cátedras que se crearon fueron: Filosofía; Paidología; Pedagogía; Historia de la Cultura; Historia de la Pedagogía; Biología aplicada a la educación; Filosofía humana e higiene escolar; Metodología de ciencias sociales y económicas.

Años más tarde, cuando España comienza a salir de la posguerra y ya inmersos en el franquismo, en el año 1943 se publica la Ley de Ordenación Universitaria (Decreto de 7 de Julio), lo que provoca que un año después, en 1944, se inaugure nuevamente en Madrid la Sección de Pedagogía con el objetivo de fomentar el estudio de las ciencias filosóficas, filológicas, históricas y pedagógicas (León, 2007). Y, tan sólo un año más tarde (1945) se reabre la Sección en Barcelona. Con el paso del tiempo se van fundando nuevas secciones en el resto de Universidades españolas. Una década después, en 1955, se aprueba el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación con dos cursos comunes y tres de especialización, una de las cuales es Pedagogía. Igualmente, señalar que este Nuevo Plan posee características similares al anterior (1932), aunque no entra en vigor hasta el año 1968.

Por otra parte, un hecho que no debe pasar desapercibido es que desde el principio la Sección de Pedagogía estuvo íntimamente relacionada con la titulación de Filosofía y Letras y que, posteriormente, en el año 1970 se ubicaría en la titulación de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Dentro de la sección de Pedagogía se ofrecían tres modalidades de especialización: Organización y Administración Pedagógica; Educación Especial y Orientación Profesional y Escolar. Más concretamente, estas tres modalidades estaban orientadas a la formación de profesionales en el sistema escolar y al desarrollo de perfiles profesionales como⁴¹: la inspección, la dirección de centros, la ayuda a individuos con características especiales, la orientación en el centro, etc.

En el año 1973 se elabora otro Plan de Estudios para Ciencias de la Educación vinculado en mayor medida con los fundamentos de la LGE (Ley General de Educación). Este Plan se divide en cinco cursos y tres especialidades⁴². Sin

⁴¹ Citado en el Proyecto Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Aprobado en Consejo de Gobierno de 31 de octubre de 2008, p.17.

⁴² Las Especialidades y sus Materias específicas, estaban orientadas hacia: "a)Especialidad de Orientación, con asignaturas como: Pedagogía Diferencial, Técnicas de Medida y de Grupo en Orientación, Entrevista y Diagnóstico, Servicio de Orientación Escolar, Etiología de los Trastornos de Aprendizaje, Análisis de Tareas y Trabajos; b)Especialidad de Educación Especial, en la que se cursan: Educación Especial, Biopatología Infantil y Juvenil, Psicología Infantil y Juvenil, Diagnóstico y Rehabilitación de Deficiencias de Aprendizaje; c)Especialidad de Organización Escolar, que observa como asignaturas: Supervisión y Dirección de centros escolares, Educación Comparada, Política y Legislación Escolar, y Didáctica Especial" (Esteban, 2007 p.5).

embargo, en el año 1979 surge la Licenciatura específica de Ciencias de la Educación. Dos años más tarde, en 1981, y de acuerdo con la Orden de 23 de julio de 1981,

se autoriza la constitución de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Murcia, por la transformación de la actual división de la Facultad de Filosofía y Letras, incluyendo tres secciones diferenciadas: Filosofía, Psicología y Pedagogía. Es importante señalar que durante dos décadas los estudios de Pedagogía estuvieron enfocados preferentemente a la formación de profesionales para el sistema escolar, con especialidades como inspección, dirección de centros, educación especial, orientación escolar, etc. (Proyecto Título de Grado Pedagogía, Consejo de Gobierno, 2008, p.16).

En el año 1983, y tras la promulgación de la LRU, se propone la reforma de las titulaciones lo que provocó que la Licenciatura en Ciencias de la Educación volviese a denominarse Pedagogía. Transcurridos cuatro años (1987), en noviembre se publica en el BOE, el Real Decreto 1497/1987, *donde se exponen las directrices generales comunes a los planes de estudios de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

En este Real Decreto (1497/1987) se muestran,

las directrices que deben seguirse para los planes de estudio oficiales. En él se exponen temas de gran calado como la elaboración, aprobación y homologación de los Planes de estudio; la definición de dichos Planes, del crédito, del currículum; se establece la duración y ordenación de las enseñanzas; se implanta la posibilidad de acceder a segundos ciclos; se determina la carga lectiva y los contenidos de las enseñanzas; entre otros aspectos de gran relevancia (p.5148-5149).

Cabe destacar que el Real Decreto 1497/1987 es el pilar fundamental sobre el que se realizarán todas las modificaciones o adaptaciones en años posteriores en los Planes de Estudios.

Transcurridos cinco años desde que se publica el R.D. 1497/1987, se proclama en el BOE Real Decreto 915/1992 de 17 de julio,

por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propuestas de los planes de estudio conducentes a él. Más concretamente, este Real Decreto expone: Vertebrada, pues, la reforma académica a través de las previsiones contenidas en el citado Real Decreto 1497/1987 y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8º del mismo, se trata ahora de establecer el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. La adecuación de las directrices generales propias al marco fijado por el Real Decreto 1497/1987 debe garantizar la necesaria coherencia y homogeneidad del modelo académico universitario. Se establece el título universitario de Licenciado en Pedagogía, que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación (p.29805-29806).

En dicho Decreto se establecen las directrices generales propias de los Planes de Estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía. Lo más relevante de este Real Decreto es, la importancia de que las enseñanzas proporcionen al estudiante una formación teórica y práctica; la diferenciación de dos ciclos, el conjunto de ambos ciclos que pueden dividirse en cuatro o cinco años; el establecimiento de materias troncales y obligatorias; y la obligación del superar el primer ciclo para cursar los complementos de formación (Real Decreto 915/1992).

Del mismo modo, en este RD (915/1992) es donde se alude claramente al *perfil del pedagogo* enunciando: "las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía deberá proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la organización y el desarrollo de de sistemas y procesos educativos" (p.29086).

Es significativo señalar que existen diferencias relevantes en cuanto al perfil del pedagogo descrito hasta ahora y el perfil que propone este Real Decreto. Más concretamente, en este último se añade como novedad la formación no sólo teórica del profesional sino también la práctica, aspecto que anteriormente no estaba contemplado. Del mismo modo, se añaden otros campos de trabajo que tampoco se había acotado hasta ahora como son: la intervención, el desarrollo de sistemas, la administración del sistema educativo y un ámbito nuevo como es la educación no formal. Una de las principales diferencias es que introduce la educación no formal. Como hemos podido comprobar el ámbito de actuación del Pedagogo se ve ampliado a partir del año 1992.

Por otra parte, en este mismo año se elabora el Real Decreto 1050/1992 de 31 de julio,

por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Cantabria Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, León, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid y Zaragoza (p.29688). De igual forma este R.D. indica que una vez concluida la fase de la reforma de las enseñanzas universitarias se aborda la programación de la oferta educativa en las Universidades dependientes de la Administración (p.29688).

Así pues y centrándonos en el artículo 9º.2, se autoriza la implantación en la Universidad de Murcia de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de Licenciado, entre otros, en Pedagogía.

Se crea así en la Universidad una Facultad de Educación a la que se incorporan la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y la Escuela Universitaria de Profesorado en Educación General Básica. Dicha "Facultad organizará las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Licenciado en Pedagogía y Maestro. La anteriormente citada Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación pasará a denominarse Facultad de Filosofía" (p.29689). Cabe destacar pues que es el año 1992 cuando en la Universidad de Murcia se crea la Facultad de Educación independiente de la

Facultad de Filosofía y donde se impartirán los estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía.

Dos años más tarde (1994), se publica en el BOE el Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio, *por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre, en el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudios*. Tras la evaluación del Real Decreto 1497/1987 se detectan algunos problemas interpretativos a la hora de desarrollarlo en la práctica, por lo que se aconseja introducir modificaciones parciales en dicho Decreto. Más concretamente, se ven alterados aspectos de índole organizativa como: "la duración de los ciclos, los complementos de formación, definición de crédito, diferenciación de materias troncales, obligatoria, optativas y de libre elección y determinando la carga lectiva global, entre otras" (p.1841). Es significativo remarcar que ésta es una de las modificaciones más profundas que se le realiza al Real Decreto 1497/1987, las posteriores son de menor calado.

En este mismo año (1994) se publica en el BOE 14 de octubre un nuevo Plan de Estudios, el cual tiene su mayor logro en convertir lo que antes eran Especialidades en los estudios de Ciencias de la Educación en nuevas titulaciones: Diplomatura en Educación Social, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Pedagogía. Es importante señalar que existen diferencias significativas en cuanto a estas tres titulaciones,

Comenzando por la Diplomatura en Educación Social podemos decir que su ámbito de actuación profesional está más posicionado al logro de la socialización de sujetos intervenidos y centra dichas intervenciones en ámbitos como la educación de adultos, la tercera edad, la inserción de sujetos deficientes, etc." (Libro Blanco del Grado en Pedagogía, 2005, p.71).

Por otra parte, la titulación en Psicopedagogía está más orientada a la elaboración de diagnósticos en educación, la intervención en los trastornos del desarrollo y aprendizaje escolar, orientación en la transición escuela-trabajo, los

métodos de investigación en la educación, su aplicación en los problemas y dificultades de aprendizaje e integración escolar y social. Y el pedagogo, como hemos visto hasta ahora, se centra fundamentalmente en "proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la organización y el desarrollo de de sistemas y procesos educativos (RD915/1992)⁴³". Evidentemente, estas tres titulaciones tienen aspectos comunes pero, su campo de actuación puede ser diverso.

En 1997 se publica en el BOE un acuerdo (25 de marzo de 1997) de la "Comisión Académica del Consejo de Universidades, por el que se establecen los criterios académicos de articulación técnica de los Planes de Estudios para determinados supuestos de acceso a segundos ciclos desde titulaciones previas" (p. 12119).

Este mismo año, se aprueba el Real Decreto 614/1997 (25 de abril de 1997) por el que se modifica el Real Decreto 1487/1987 en el que se establecen las directrices generales para obtener un título oficial y se modifican también parcialmente los Reales Decretos 1267/1994 (10 de junio) y 2347/1996 (8 de noviembre). Y "se concede a las Universidades la potestad de elaborar y aprobar los planes de estudios, incrementar los porcentajes de carga lectiva [...] y fijar un número de créditos por materia, entre otros cambios" (p.15344).

En el año 1998, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Ley Orgánica 11/1993, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria y el artículo 10.2 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre; se resuelve el 17 de febrero la publicación del Plan de Estudios correspondiente al título oficial de Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Dicho *Plan estaba aprobado desde el 12 de julio de 1995 y homologado desde el 25 de Septiembre de 1995*. Al ser un título universitario, el acceso a éste se encuentra organizado atendiendo a la reglamentación para todas las titulaciones impartidas en la Universidad, pudiendo

⁴³ Página 29086

acceder a un segundo ciclo aunque se haya cursado el primer ciclo de otra titulación⁴⁴.

En este sentido, la titulación de Pedagogía del Plan I (1998), queda estructurada de la siguiente manera, de acuerdo con la Resolución 17 de febrero de 1998 de la Universidad de Murcia:

- ∞ Plan de Estudios conducente a la Obtención del título oficial de: Licenciado en Pedagogía se organizará en enseñanzas de primer y segundo ciclo, sumando un total de 4 años, dos en el primer ciclo y dos en el segundo.
- ∞ El centro encargado de impartir esta titulación y por tanto de dicho Plan de Estudios, será la Facultad de Educación.
- ∞ Carga Lectiva global se computará en un total de 300 créditos, lo cuales estarán divididos de la siguiente forma, el primer ciclo está comprendido por 162 créditos y el segundo por 138.
- ∞ Para obtener el título en Pedagogía no se exigirá trabajo fin de carrera. No se exige trabajo o proyecto fin de carrera para obtener el Título.

Transcurridos algunos años e implantado ya en la Facultad de Educación el Plan de 1998 para la obtención del Título de Pedagogía,

se resuelve el 14 de febrero de 2001, en la Universidad de Murcia y de conformidad con el artículo 29 de la Ley Orgánica 11/1993, de 25 de agosto (Reforma Universitaria) y el artículo 10.2 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, la publicación del Nuevo Plan de Estudios correspondiente al título de Licenciatura en Pedagogía, aprobado por dicha Universidad el 7 de Julio de 2000 y homologado el 17 de octubre de 2000 (p.9170).

De esta forma, queda a extinguir el Plan I de Pedagogía (1998) y nace el Plan de Pedagogía II (2000) quedando estructurado de la siguiente manera:

⁴⁴ De la misma forma, pueden acceder con complementos de formación al segundo ciclo de: Psicopedagogía, Comunicación Audiovisual, Documentación, Historia y Ciencia de la música, Humanidades, Lingüística, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Traducción e Interpretación.

- ∞ El Plan de Estudios conducente a la Obtención del título oficial de: Licenciado en Pedagogía se organizará en enseñanzas de primer y segundo ciclo, sumando un total de 5 años, tres en el primer ciclo y dos en el segundo.
- ∞ El centro encargado de impartir esta titulación y por tanto de dicho Plan de Estudios, será la Facultad de Educación.
- ∞ Carga Lectiva global se computará en un total de 304 créditos, lo cuales estarán divididos de la siguiente forma, el primer ciclo está comprendido por 183 créditos y el segundo por 121 y 31 créditos que deben cursar y superar de libre elección⁴⁵.
- ∞ Para obtener el título en Pedagogía no se exigirá trabajo fin de carrera. No se exige trabajo o proyecto fin de carrera para obtener el Título.

Es significativo señalar que una de las modificaciones que se puede vislumbrar entre el Plan I (1998) y el Plan II (2000) de la Licenciatura de Pedagogía no es sólo en materias y asignaturas, sino que también es en la ampliación de los años dedicados al estudio, puesto que el Plan I tenía una duración de 4 años entre ambos ciclos, mientras que ahora el Plan II tiene una duración mínima de 5 años contemplando ambos ciclos, incrementándose así también el número de créditos.

Igualmente, debemos subrayar que este Plan de Estudios (Plan II) sigue vigente aún en la Universidad aunque ya se están cursando los últimos años puesto que es un Plan próximo a extinguirse por conversión, desde el curso 2009/2010, al Grado en Pedagogía. Señalar que, por tanto, una parte importante (mayoritaria) de nuestra muestra de estudiantes provendrá de este Plan de Estudios II.

En 2009, se aprueba el Decreto 202/2009 de 26 de junio por el que se autoriza la implantación de las enseñanzas de los títulos universitarios oficiales de Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, a partir del curso 2009-2010. Con la publicación en el BORM de este Decreto podemos concluir que la Universidad de Murcia se adhirió al proceso de convergencia Europea y dentro del plazo prefijado

⁴⁵ Incluidos en el 1º y 2º ciclo.

que era para el año 2010, buscando una educación superior competitiva, accesible, completa, etc.

Analizando la normativa para la Implantación de los títulos de Grado en la Universidad de Murcia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (aprobado en Consejo de Gobierno de 26 de Noviembre de 2007). Podemos decir que el objetivo de dicho documento es "la determinación de los criterios, pautas, modelos y procedimientos a seguir para la elaboración y aprobación de las propuestas de títulos oficiales ofrecidos por dicha Universidad" (p.3).

Naturalmente, en dicha normativa aparecen los principios generales que contribuyen al diseño de las nuevas titulaciones de Grado, para ello los nuevos Planes de Estudios deberán considerar en su desarrollo: "respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres; el respeto y promoción de los principios de accesibilidad universal y la igualdad de oportunidades; promover valores propios de una cultura de paz y democráticos" (p.4).

Otro de los principios generales establecidos en dicha normativa es que los títulos universitarios (Graduado/a, Máster universitario y Doctor/a) "tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y habilitarán para la realización de actividades de carácter profesional" (p.4).

El tercero de los principios hace referencia al Grado,

como aquel que constituye el I ciclo de las enseñanzas universitaria teniendo como objetivo la formación general y su orientación al ejercicio de la actividad profesional. Por otra parte, el Máster constituye el II ciclo de las enseñanzas universitarias, y tiene como finalidad la adquisición de una formación más avanzada y con un carácter especializador, intenta además promover la iniciación en tareas de investigación. Por último el Doctorado, es el III ciclo de los estudios universitarios y su fin último es la formación en técnicas de investigación (p.4).

Por otra parte y continuando con la normativa de Grado podemos decir que en ésta las enseñanzas de Grado se hace alusión a éstas de la siguiente forma,

la oferta de cada Grado se regirá por los principios de concepción integral de la docencia, organización de la oferta docente basada en los procesos de aprendizaje del estudiante y organización curricular [...] Cada Plan de Estudios deberá enseñar al alumnado en la terminología, principios y leyes básicas imprescindible para su posterior formación (p.5).

Así pues, una vez conocidos los objetivos generales, los principios y las enseñanzas del Título de Grado de forma general, vamos a continuación a concretarlo en el Título de Grado en Pedagogía. En este sentido, indicar que se dividirá en dos apartados, el primero de los apartados se conformará por los objetivos generales del título de Pedagogía; y el segundo aludirá a las competencias que los estudiantes deben adquirir para que se les conceda el título. Hemos de resaltar la importancia de la introducción de las competencias como diferencia del Grado con respecto a otros planes de estudio.

Comenzaremos, en este caso, por los objetivos generales del título tal y como quedan reflejados en el proyecto del título de "Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, aprobado en Consejo de Gobierno de 31 de Octubre de 2008" (p.23).

"La finalidad del título de Grado en Pedagogía por la Universidad de Murcia es formar profesionales con un conocimiento amplio y consistente de las disciplinas relacionadas con la educación y la formación, y con capacidad de liderar proyectos y adaptarse de manera eficiente a contextos complejos y en evolución, sujetos a procesos formales y no formales de desarrollo personal, social y profesional, presentes en tres ámbitos de desempeño profesional: a) sistema, centros y comunidad educativa; b) organizaciones y servicios educativos y formativos; c) formación y desarrollo profesional, laboral y ocupacional. De la misma forma y tomando como referente el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias

oficiales [...] el título de Grado en Pedagogía por la Universidad de Murcia se proponen los siguientes objetivos generales:

1. "Proporcionar a los estudiantes un amplio y equilibrado conocimiento y comprensión de la educación y la formación, así como de los contextos en los que tienen lugar, haciendo uso de un extenso rango de recursos intelectuales, perspectivas teóricas y disciplinas académicas.
2. Alentar a los estudiantes a abordar cuestiones fundamentales concernientes a las metas y valores de la educación y la formación así como de sus relaciones con la sociedad, interrogando sus procesos y apreciando la naturaleza problemática de la teoría, la política y la práctica en sus diversos contextos.
3. Fomentar el desarrollo en los estudiantes de la capacidad para construir, exponer y defender argumentos razonados sobre aspectos educativos y formativos de un modo claro, lúcido y coherente, incluyendo la independencia intelectual, el rigor científico y el compromiso crítico con la realidad.
4. Facilitar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades que puedan aplicar y transferir a otros estudios posteriores y a diferentes contextos de práctica e interacción profesional desde valores éticos y responsables, incluyendo su propio aprendizaje a lo largo de la vida.
5. Promover en los estudiantes una actitud, en su actividad e interacción con los demás, de respeto y compromiso con los derechos fundamentales y los principios de igualdad entre personas de distinto género, etnia y religión y, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión, de acuerdo con los valores propios de una cultura democrática, solidaria y de paz" (p.23)

De acuerdo con los objetivos marcados para la consolidación del Título de Grado de Pedagogía y de acuerdo con el "informe sobre los planes de estudio y las salidas profesionales de la titulación de Pedagogía" se remarca que el pedagogo pone en práctica labores en distintos ámbitos como: "la educación formal, la empresa, las editoriales, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, etc.

En dichos ámbitos el pedagogo cumple funciones básicas de análisis, organización y desarrollo" (Libro Blanco Grado, 2005, p.135).

Por otra parte y de acuerdo con Riera (2003) citado en el libro Blanco de la ANECA el pedagogo es un experto en sistemas y procesos educativos cuya formación le capacita para el desarrollo de las siguientes funciones generales,

a) diseñar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos; b) diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados; c) realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo. Evidentemente, estas funciones de corte más general se complementan con otras de carácter más específico como: a) el análisis; b) organización y c) de desarrollo. Así, hemos de señalar que estas funciones son desarrolladas por el pedagogo en dos ámbitos: la educación institucional y la educación en otros contextos (Libro Blanco Grado, 2005, p. 119-120).

Así pues, considerando las salidas profesionales de este perfil y el proyecto del título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia dicho título intenta,

formar a profesionales en el ámbito educativo, preparándolos para afrontar las dificultades que se encontraran en la actividad profesional y para que sean capaces de solventar nuevas demandas. Así pues, dicha titulación está relacionada con un concepto de educación que va más allá de lo puramente académico e intenta exponer al pedagogo en diversos contextos. En este sentido lo vincula con perfiles profesionales tan dispares pero no excluyentes como: Formador de formadores; Formador de personas en ámbitos socio-educativos; Educador para la igualdad; Gestor de organizaciones y procesos; Asesor pedagógico; Orientador escolar, profesional y laboral; Diseñador pedagógico de procesos y recursos; Evaluador de organización, procesos y recursos (Consejo de Gobierno de 31 de Octubre de 2008, p.24).

Como hemos podido comprobar desde el inicio de la titulación hasta ahora el perfil del pedagogo y sus ámbitos de actuación se han ido modificando de

acuerdo con las necesidades del entorno. Sin duda, existen diferencias significativas en cuanto a qué se perseguía cuando se creó dicha titulación y qué es lo que se pretende actualmente. Entre los aspectos que más se valoran ahora, y que se diferencian de los objetivos, que se marcaban al inicio de esta titulación se encuentran: la adaptación del sujeto a nuevos escenarios, la capacidad de enfrentarse y solventar situaciones nuevas, la formación no solo teórica y práctica si no que también la adquisición de valores, la rigurosidad y el punto de vista crítico del estudiante, la transferencia contenidos a otros contextos distintos de donde los aprendió, etc. Asimismo, podemos corroborar que existen diferencias significativas con respecto a cómo era entendido el papel del pedagogo en sus inicios y cómo es entendido hoy día. Sin duda, los objetivos perseguidos con la consecución de su título, así como el perfil profesional, se han ido adaptando paulatinamente al medio que le rodea hasta llegar a lo que es hoy día.

Bien es cierto, también, que el nuevo perfil profesional del pedagogo requiere actualmente una formación en unas determinadas competencias que estén ineludiblemente vinculadas con su entorno de trabajo. Así pues, las competencias que los estudiantes deben aprender durante sus estudios y que son exigibles para la obtención del título son:

Tabla 4: Competencias Generales y Específicas del Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Fuente Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia (p.23-25).

COMPETENCIAS GENERALES ⁴⁶			COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Básicas	Genéricas y Transversales	Generales Título Grado	
G1.- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y , se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en los libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	G6.- Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar o, en su caso de precisarlo, a través de un sistema alternativo de comunicación acorde con sus necesidades.	G13.- Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de busca alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva.	E1.- Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.
G2.- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	G7.- Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés. La Universidad de Murcia establece como requisito mínimo las competencias idiomáticas que el Marco de Referencia Europeo asigna al Nivel B1.	G14.- Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.	E2.- Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.
G3.- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.	G8.- Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. La Universidad de Murcia considera imprescindible desarrollar esta competencia en el ámbito de sus respectivas disciplinas así como la capacidad de aplicarla a casos concretos.	G15.- Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.	E3.- Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.
G4.- Que los estudiantes puedan transmitir	G9.- Considerar la ética y la integridad intelectual	G16.- Desarrollar apertura hacia el	E4.- Conocer, planificar, desarrollar,

⁴⁶ Diferencia entre competencia genérica y específica, de acuerdo con de Miguel (2005) "El propio Proyecto Tuning separa las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concretas y competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales La clasificación establecida por el Proyecto Tunnig entre diferentes tipos de competencias debe entenderse como un intento de estructurar su desarrollo en el estudiante, a partir de la oferta formativa que supone un plan de estudios". (p.27)

información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	como valores esenciales de la práctica profesional. La Universidad de Murcia reconoce la trascendencia de los aspectos éticos y deontológicos del ejercicio profesional.	aprendizaje a lo largo de la vida, buscando y compartiendo información con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible los propios esquemas mentales y pautas de comportamiento para favorecer su mejora permanente, versatilidad y adaptación a situaciones nuevas o cambiantes.	interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.
G5.- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	G10.- Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. La Universidad de Murcia quiere garantizar que sus egresados contribuyan a lograr una sociedad basada en la igualdad, concepto que engloba no sólo el respeto a la diversidad cultural sino también las situaciones relacionadas con el género, con las personas en condiciones de discapacidad o la lucha contra todo tipo de discriminación por razones religiosas, culturales, políticas o de cualquier otra índole, especialmente relevantes en los ámbitos de desempeño profesional asociados al título.		E5.- Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.
	G11.- Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional. Esta competencia implica: comunicarse y colaborar con otros, como resultado del desarrollo de habilidades interpersonales; planificar, compartir metas y trabajar como miembro de un equipo; asumir roles repartidos por el equipo y liderarlo cuando sea apropiado y cumplir las responsabilidades convenidas.		E6.- Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional.
	G12.- Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación que, junto a las competencias antes indicadas, proporcionen, entre otras, curiosidad, creatividad, espíritu de empresa o las capacidades de definir y resolver problemas, de autodefinición del trabajo indagatorio, de comunicación, de anticipación y prospectiva.		E7.- Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.
			E8.- Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de

mejora.
E9.- Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.
E10.- Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.
E11.- Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.

Tal y como hemos podido comprobar hasta el momento son muchas y muy variadas las competencias que el estudiante en Pedagogía debe adquirir para conseguir el título. Así, podemos señalar algunos de los campos que se abarcan con el desarrollo y adquisición de estas competencias. Comenzaremos por señalar que las competencias generales aluden a una serie de destrezas que el alumno debe adquirir a lo largo de su formación como pedagogo pero hemos de remarcar que estas competencias generales pueden ser aplicables a otra titulación relacionada con la educación, sin embargo si hacemos mención a las específicas de la carrera de Pedagogía observamos que están aludiendo en todo momento a distintas áreas de conocimiento que se trabajan a lo largo de su formación. Sin duda, estas competencias deberán ser evaluadas por los docentes a través de diferentes procedimientos de valoración así como por la puesta en práctica (por parte de los alumnos) de diferentes operaciones cognitivas.

Efectivamente, transcurrido casi un siglo, desde la creación de la Cátedra en Pedagogía podemos decir que la titulación de Pedagogía ha ido sufriendo cambios hasta convertirse en el Grado de Pedagogía, sin duda con una filosofía algo distinta a la que se tenía en un principio cuando se fundó la Sección de Pedagogía.

Bien es cierto, como se ha dicho al inicio de este apartado que gran parte de estos cambios iban asociados a otro tipo de movimientos no solo políticos o sociales, como los cambios de gobierno, las universidades en las que se imparten, etc., sino también legislativos (aprobación de la LGE, la LRU, etc.), económicos (entrada de España en Europa), etc.

Una vez conocidos algunos de los cambios más relevantes en los planes de estudios, vamos en el siguiente apartado a conocer cómo se estructuran y organizan los dos últimos Planes de Estudios de Pedagogía vigentes aún en la Universidad de Murcia, por ser el universo de la muestra donde concretamos nuestro estudio y haremos hincapié en el Plan II (2000) y en el Grado en Pedagogía.

1.4.2. La titulación en Pedagogía en la Universidad de Murcia

En el apartado anterior hemos realizado un recorrido por los distintos Planes de Estudios conducentes a la obtención del Título de Pedagogía desde sus inicios (1904) hasta el día de hoy (2010). Así, hemos podido comprobar cómo ha ido modificándose la denominación del título de acuerdo con los acontecimientos acaecidos en determinados momentos.

1.4.2.1. Estructura del Plan II en Pedagogía y del Grado en Pedagogía

Por otra parte y retomando la idea que anunciábamos en la introducción vamos a centrar nuestra atención en los dos Planes de Estudios que actualmente conviven en la Universidad de Murcia, el Plan II (2000) próximo a extinguirse (2012/2013) y el Grado en Pedagogía que en 2013 finaliza su primera promoción. Es por este motivo por el que se va a hacer hincapié en estos dos Planes de Estudios por pertenecer al periodo de estudio que nosotros referenciamos en esta Tesis Doctoral.

Así pues, nos centraremos en este apartado en cómo se estructuran ambos Planes de Estudios.

Tabla 5: Organización de las asignaturas de la Lic. Pedagogía por ciclo, curso y naturaleza de la asignatura. Fuente Plan Estudios II Pedagogía (2000)

Materia	Primer ciclo			Segundo ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º
Troncal	- Bases metodológicas de la investigación educación - Historia de la educación - Didáctica general - Procesos psicológicos básicos - Sociología de la educación - Teoría de la educación	- Antropología de la educación - Organización y gestión de centros educativos - Psicología del desarrollo - Psicología de la educación - Tecnología educativa	- Prácticum I	- Diseño, desarrollo e innovación del currículo - Economía de la educación - Pedagogía social - Política y legislación educativas - Evaluación de programas educativos y sociales	- Educación comparada - Formación y actualización en la función pedagógica - Evaluación, centros y profesores - Prácticum II
Obligatoria	- Bases orgánicas y funcionales de la educación	- Análisis y tratamiento datos de investigación en educación - Historia de la educación española	- Modelos y procesos de orientación - Métodos, diseños y técnicas investigación en educación - Intervención socioeducativa y animación sociocultural - Educación de adultos - Diagnóstico pedagógico - Procesos y estrategias de desarrollo institucional - Biopatología de las deficiencias	- Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos - Formación laboral y ocupacional	- Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E. - Innovación tecnológica y enseñanza - Supervisión y asesoramiento en centros escolares

Como podemos comprobar en la tabla anterior, el Plan II (2000) de Pedagogía queda estructurado en dos ciclos, un primer ciclo formado por tres cursos y un segundo ciclo, compuesto por los dos últimos cursos. Asimismo podemos ver en la tabla cómo se hace una diferenciación entre asignaturas: troncales, obligatorias, optativas y de libre elección⁴⁷.

En este sentido, señalar cómo en el **primer curso** los estudiantes tienen un carga lectiva compuesta de 6 asignaturas troncales y 1 asignatura obligatoria; en el **segundo curso** realizan 5 troncales y 2 obligatorias; en **tercero cursan** sólo 1 troncal y 6 obligatorias; **en cuarto** estudian 5 troncales y sólo 2 obligatorias y, en **el último curso** desarrollan 4 troncales y 3 obligatorias. Del mismo modo, resaltamos que las asignaturas optativas pueden ser seleccionadas a lo largo de los dos ciclos indistintamente. Igualmente, existe una oferta de 34 materias diferentes. Por último, en cuanto a las de libre elección pueden ser modificadas por la Universidad anualmente.

Por otra parte, y considerando la figura siguiente los estudiantes deberán superar un total de 304 créditos para obtener su titulación. Más concretamente, estos 304 créditos se dividen de la siguiente forma: 155,5 forman parte de su formación teórica, 117,5 son prácticos, mientras que sólo 31 son de libre elección, teniendo estos últimos como finalidad completar su perfil como pedagogo.

⁴⁷ De acuerdo con el glosario que facilita la Universidad de Murcia, en el siguiente enlace <http://www.um.es/universidad/publicaciones-umu/guiasumu/guia1112/guia/glosario.html>, los créditos troncales son aquellos *contenidos homogéneos mínimos de enseñanzas que se refrendan con un mismo título oficial (por ejemplo, Licenciado en Economía, Diplomado en Fisioterapia, etc.) y que toda Universidad deberá incluir en los planes de estudios que apruebe para el título universitario que se trate. Son fijados por el Consejo de Universidades.*

En cuanto a los créditos obligatorios son definidos en el glosario de la Universidad de Murcia como: *los contenidos formativos que cada Universidad considera vitales y necesarios para la conformación de los currícula de cada titulación.*

Los créditos optativos *establecidos libremente por cada Universidad y ofrecidos a los alumnos de una titulación.*

Los créditos de libre elección son de acuerdo con el glosario de la Universidad de Murcia: *un porcentaje en créditos sobre la carga lectiva total de los mismos que el estudiante aplicará a las cargas, materias, seminarios u otras actividades académicas que libremente escoja entre las ofertadas por la propia Universidad o por otra Universidad con la que establezca el convenio oportuno*

Seguidamente mostraremos una tabla en la que se distribuyen los créditos por año y por carga teórica y práctica.

Tabla 6: Distribución créditos teóricos y prácticos de la Licenciatura en Pedagogía. Fuente Plan Pedagogía II (2000)

Año académico	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Total créditos
1º	40	18	58
2º	33	19	52
3º	27	28	55
4º	29	23,5	52,5
5º	26,5	29	55,5
Libre Configuración =31			
TOTAL	155,5	117,5	304

Si nos fijamos en dicha tabla nº 7 que mostramos a continuación podemos afirmar que existe una carga lectiva desigual en función de la naturaleza de las asignaturas. Así vemos que las materias troncales tienen una carga total de 151,5 créditos, mientras que las obligatorias (94,5), las optativas (27) y las de libre configuración (31).

Tabla 7: Distribución de los créditos por naturaleza en la Licenciatura en Pedagogía. Fuente Plan Pedagogía II (2000)

Ciclo	Curso	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Materias Libre configuración	Total por curso	Total por ciclo
1º	1º	50,5	7,5	-	3	61	183
	2º	33,5	14	4,5	9	61	
	3º	6	44,5	4,5	6	61	
2º	4º	33	10,5	9	8,5	61	121
	5º	28,5	18	9	4,5	60	
		151,5	94,5	27	31		
TOTAL créditos						304	

De esta tabla se puede extraer también otra información relevante y es que existen diferencias significativas en cuanto a la carga lectiva total entre el 1º y el 2º ciclo. Puesto que existe una mayor carga en el primer ciclo cuando se trata de materias troncales, obligatorias y de libre configuración, mientras que cuando se

trata de las optativas, éstas tienen mayor peso en el 2º ciclo que en el 1º. Más concretamente, los estudiantes deben superar en el 1º ciclo un total de 183 créditos (suponiendo casi el 61%), en el 2º sólo 121 créditos (39%).

Hasta el momento hemos conocido la estructura del Plan (2000) II de Pedagogía, vamos a continuación a conocer cómo se organiza el Grado en Pedagogía, qué asignaturas lo componen, qué tipo de materias existen, cómo se contabilizan, etc.

Tal y como queda recogido en la figura que mostramos seguidamente los estudiantes cursarán para obtener su título en Grado de Pedagogía un total de cuatro cursos. En dichos cursos los alumnos deberán superar distintas materias las cuales pueden albergar varias asignaturas, siendo ésta una de las novedades que se introducen en los Grados como plan de estudios, ya que anteriormente no existía la diferencia entre materia y asignatura, ya que los alumnos en la Licenciatura sólo cursaban asignaturas. Por otra parte, para obtener el título los estudiantes deberán superar en el primer curso materias y asignaturas de formación básica, que proporcionarán al discente la formación conceptual general e imprescindible para toda la carrera, cursarán también materias de índole específica que son aquellas que profundizan, en mayor medida, en aspectos más vinculados con la especialización de la titulación; por otro lado los alumnos deberán superar asignaturas optativas para completar su formación, desarrollarán también prácticas externas y, además, realizarán un trabajo fin de grado para concluir su periodo de formación.

Tabla 8: Distribución de las asignaturas en el Grado en Pedagogía. Fuente Título Grado en Pedagogía (p.44).

	1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso
Formación Básica	Antropología de la educación Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación La escuela actual en la sociedad del conocimiento. Historia de la Educación. Métodos de investigación educativa. Teoría de la Educación. Sociología de la Educación. Economía de la Educación. Procesos Psicológicos Básicos. Psicología del Desarrollo.			
Materias Específica		Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza TIC para la Formación Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos Técnicas de Recogida y Análisis de Información en Educación Biopatología de la Discapacidad Organización de Instituciones Educativas Diversidad y Educación Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos Evaluación de Programas Educativos y Formativos Psicología de la Educación	La Respuesta Educativa en una Escuela Inclusiva Política, Legislación y Administración de los Sistemas Educativos Diagnóstico en Educación Desarrollo Profesional, Evaluación y Asesoramiento Pedagógico Tecnología Educativa Educación y Formación de Personas Adultas Orientación Educativa y Profesional	Teoría, Diseño y Desarrollo del Currículum Gestión, Liderazgo, Evaluación y Mejora de Organizaciones Educativas Educación Comparada e Internacional Formación Laboral y Ocupacional Pedagogía Social
Materias Optativas			Formación, Empleo y - Servicios de Calidad para Personas con Discapacidad* Educación para la Salud y Promoción de la Calidad de Vida* Nuevas Estrategias de Enseñanza* Orientación para el Empleo*	Psicología de la Excepcionalidad* Diseño y Evaluación de Medios para la Enseñanza* El Patrimonio Cultural y Educativo: Pedagogía y Memoria* Educación Intercultural* Elaboración e Interpretación de Informes y Memorias de Investigación* Orientación en la Empresa* Competencias y Cualificaciones* Pedagogía y Orientación para la Atención al Pueblo Gitano*
Prácticas Ext			Prácticas Externas I	Prácticas Externas II
Trabajo Fin de Grado				Trabajo Fin de Grado

Por otra parte, si nos fijamos en la tabla siguiente podemos observar cómo se organizan los distintos tipos de créditos de las asignaturas en función de los cursos. Más concretamente vemos que a pesar de que en todos los cursos se deben superar un total de 60 créditos éstos son distribuidos de forma distinta en función del curso y de la naturaleza de las asignaturas.

Así pues, en el primer curso los estudiantes solamente cursan asignaturas de formación básica, por lo que los 60 créditos del primer año se concentran en esas materias; algo similar ocurre en el segundo curso, puesto que los discentes deben aprobar 60 créditos pero en esta ocasión en asignaturas obligatorias; la primera diferencia la encontramos cuando comienzan a cursar tercero ya que éstos deben cursar 42 créditos de materias obligatorias, 6 créditos de asignaturas optativas y 12 de prácticas externas; lo mismo sucede en cuarto, los estudiantes cursan 30 créditos de disciplinas obligatorias, deben matricularse en 12 créditos de materias optativas, 12 créditos de prácticas externas y 6 del trabajo fin de Grado.

Tabla 9: Distribución de los créditos en el Grado en Pedagogía. Fuente Título Grado en Pedagogía (p.31).

Créditos	Cursos				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
Formación Básica	60	-	-	-	60
Obligatoria	-	60	42	30	132
Optativas	-	-	6	12	18
Prácticas Externas	-	-	12	12	24
Trabajo fin de Grado	-	-	-	6	6
TOTAL	60	60	60	60	240

Una de las conclusiones a las que podemos llegar tras el análisis de la tabla anterior es que en el primer curso se intenta proporcionar a los estudiantes una formación íntegra en los conceptos básicos y generales de la titulación, mientras que en cursos posteriores se proporcionar a los estudiantes una formación más específica de la titulación, además se les permite a los discentes la posibilidad de elección de materias optativas, la realización de prácticas externas así como la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado.

Sin duda, si comparamos ambos planes de estudios podemos decir que existen diferencias significativas, no sólo en cuanto a la estructura del mismo (que también), como es los años de duración, el nombre de las materias, la denominación del título, la oferta de materias, la especificación de las materias, etc., sino a las competencias que debe adquirir, la formación complementaria, etc. Así pues, estamos en condiciones de afirmar que existen diferencias entre ambos planes no sólo de forma si no también de fondo. Esta Tesis tratará de estudiar si esas diferencias se ven en la aplicación práctica de las titulaciones, a partir del análisis de cómo se evalúa la formación de los estudiantes y qué destrezas cognitivas consideran ellos que están alcanzando en esta formación.

1.4.2.2. Algunos datos sobre la titulación en Pedagogía en la Universidad de Murcia

Comenzaremos este apartado señalando que tras analizar la evolución de la titulación de Pedagogía y la estructura de la misma hemos considerado oportuno y relevante conocer cómo ha ido evolucionando la titulación en la Universidad de Murcia desde sus inicios hasta el año 2007⁴⁸. En este sentido podemos remarcar que en las últimas décadas, un total de 3192 personas han obtenido la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Más concretamente si observamos la tabla nº10 podemos observar cómo el número de titulados ha ido en aumento desde el año 1986 hasta el 1992, mientras que en las promociones 1992/1993 y 1994/1995 la titulación ha sufrido un descenso en los egresados. Del mismo modo, volvemos a vislumbrar otro aumento en los titulados en el año 1995/1996 y 1997/1998 que fue aumentando igualmente en las siguientes promociones hasta el año 2001. Cabe destacar, de la misma manera, cómo a partir de este año el número de egresados va disminuyendo hasta el año 2007.

Tabla 10: Egresados en la titulación en Pedagogía por cursos. Fuente Proyecto de Título de Grado en Pedagogía (p.5)

Cursos académicos	1986/87-1988/89	1989/90-1991/92	1992/93-1994/95	1995/96-1997/98	1998/99-2000/01	2001/02-2003/04	2004/05-2006/07
Número de egresados	346	350	250	608	770	445	423

Tal y como se recoge en esta tabla, la titulación en Pedagogía ha sufrido altibajos en el número de egresados. Esto puede deberse a diversos factores, entre ellos el económico, el número de estudiantes que acceden a la universidad, cambios sociales, etc. De acuerdo con lo indicado en el Proyecto de Título de Grado en Pedagogía (2008) "el interés académico, científico y profesional del título de Pedagogía es puesto de manifiesto por diversos estudios acerca de la demanda y la inserción laboral de los titulados universitarios"(p.5). De la misma forma otros

⁴⁸ Se ha limitado hasta el año 2007 por ser los últimos datos manejados en el Proyecto de Grado en Pedagogía por la Universidad de Murcia (aprobado en Consejo de gobierno 31 de Octubre de 2008).

informes sobre este tema evidencian la propiedad del título, más concretamente dichos informes son los siguientes:

En primer lugar podemos identificar los datos extraídos de las Bases para un Plan Estratégico en la Universidad de Murcia (1998)⁴⁹, en el cual se indica la posición relevante que ocupa la titulación de Pedagogía en la oferta de titulaciones albergadas en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, con el añadido de haber sufrido un considerable aumento.

Por otra parte, podemos señalar también el Informe de Autoevaluación y el Informe de Evaluación Externa de los títulos de Licenciado en Pedagogía (Cursos 2000/01 a 2002/03), los cuales referenciaban lo siguiente:

- ∞ El descenso en la demanda de la titulación conlleva un ajuste de la oferta.
- ∞ Un elevado porcentaje de encuestados para dicho informe trabaja y la mitad de esta población activa lo hace en puestos relacionados con su formación académica.
- ∞ La titulación en Pedagogía certifica la formación de un profesional capaz de realizar diversas tareas y apto para adaptarse a distintas situaciones laborales.
- ∞ No obstante, se indica la necesidad de mejorar la relación entre la oferta académica de la titulación en Pedagogía y las exigencias del mercado laboral.

"Con el Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social (2005) Vol. I y II, tenemos a nuestra disposición una referencia básica para el título de Pedagogía el ámbito Regional y Nacional" (Proyecto de Grado en Pedagogía, 2008, p.6). Dicho trabajo indica que existe un proceso de decrecimiento en la demanda de esta titulación, a pesar de que el número de matriculados se ha mantenido, por otra parte señala que el 60% de los egresados está empleado en el sector privado y tan sólo el 28% en la Administración Pública.

⁴⁹ Citado en Proyecto de Título de Grado en Pedagogía (2008).

Finalmente, el estudio sobre la inserción laboral de los titulados en la Universidad de Murcia (2006), remarca que dos de cada tres Licenciados llevan una media de 5 años trabajando y que aproximadamente el 62,22% de los egresados encontró trabajo tras concluir sus estudios (Proyecto de Grado en Pedagogía, 2008).

Por otra parte podemos aludir a los informes de evaluación de la Licenciatura de Pedagogía realizados en los cursos 2001/02 hasta 2003/04 y publicados en 2004. Más concretamente estos informes pretenden evaluar todas las titulaciones impartidas en la Facultad. En este sentido, se considera necesario e imprescindible realizar la evaluación de calidad de dicha titulación teniendo en cuenta las directrices del II Plan de Calidad de las Universidades. Esta evaluación, está conducida a la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, con la intención de ofrecer una visión general de la evaluación de la Calidad de la titulación de Pedagogía en estos informes se recogen aspectos como el contexto de la titulación, metas y objetivos, programa de formación, recursos humanos, instalaciones y recursos y desarrollo de la enseñanza y resultados académicos. Por último, hacen mención a un posible plan de mejora para las distintas titulaciones.

1.4.3. Cambios y continuidades

Cabe destacar que, López Pastor, Castejón y Pérez- Pueyo (2012) afirman que,

la Universidad está inmersa en un proceso de renovación, llegando a todos los niveles y provocando una revisión crítica de éstos. Este proceso de cambio se ve provocado por la incorporación de la Universidad al EEES. Actualmente la Universidad española está involucrada en el proceso de Convergencia el cual armoniza las titulaciones en toda Europa, facilitando el movimiento e intercambio de alumnado y profesorado entre las universidades europeas (p. 179).

Por otra parte, Michavila y Zamorano (2007) aportan que,

la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone para las universidades europeas un profundo cambio en la estructura de las enseñanzas y en su organización pero también en el paradigma educativo (...) Las universidades españolas presentan una clara voluntad de avanzar hacia el horizonte descrito por las declaraciones que definen los principios del futuro EEES, a la par que asienten la necesidad de llevar a cabo reformas profundas en los planes de estudios (p. 33).

Sin duda, la Universidad, y concretamente la de Murcia⁵⁰, lleva involucrada en El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) unos años. Esto "supone un reto para mejorar la formación superior, abordar la nueva estructuración de las

⁵⁰ Por ser aquella que tenemos en nuestro entorno más cercano y por inscribirse parte del objeto de estudio de esta Tesis en ella, concretamente en la Facultad de Educación.

enseñanzas y títulos universitarios oficiales, con el fin de reorientar y mejorar la formación (...) de los jóvenes" (Angulo Romero, 2009, p.5). Del mismo modo, Porto Currás y García Hernández (2012) señalan que,

en el transcurso de la implantación de este proceso de convergencia en la Universidad española, hemos asistido a la instauración de normas, documentos, prácticas (...) que creemos que hacen conveniente un alto en el camino para revisar qué hemos avanzado hasta el momento y en qué dirección deberían tomar los siguientes pasos (p.7).

Así pues, nuestra intención en este capítulo no es otra que, partiendo de este cambio, conocer si ha habido modificaciones en la titulación de Pedagogía, pero ¿modificaciones en cuanto qué? Evidentemente muchos pueden ser los aspectos en los que podemos fijarnos para comprobar si ha habido o no transformaciones, pero partimos de la base de que existen cambios estructurales (por lo menos en cuanto al Plan de Estudios se refiere), puesto que se ha pasado de un Plan de Estudios de Licenciatura a otro como es el Grado, pero ¿sólo han habido cambios estructurales? o ¿ha implicado realizar modificaciones en otros aspectos como por ejemplo: la metodología, el rol docente y discente, el proceso de evaluación y por qué no, el procedimiento de evaluación?. En este sentido, Porto Currás y García Hernández (2012) se plantean "¿qué cambios se aprecian en la evaluación de aprendizajes?, ¿cambios de forma o de fondo?" (p.7).

Cabe destacar que hay un hecho relevante que se producirá en el año 2013 y es que culminarán sus estudios la última promoción de Licenciados a la par que la primera promoción de Grado en Pedagogía. Evidentemente, partiendo de esta situación tan característica en la que actualmente conviven dos planes de estudios diferentes es donde nos planteamos cuestiones como: ¿qué papel juega el alumno en todo esto?, ¿cómo lo están viviendo?

En este sentido, son muchas las preguntas que nos surgen cuando hablamos de cambio y más en esta situación tan especial. Así pues nos centraremos en la

evaluación, por ser una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, que condiciona qué y cómo aprenden los estudiantes y porque nos puede dar alguna orientación sobre qué destrezas cognitivas se espera de los estudiantes para superar las diferentes asignaturas, y por ende, obtener la titulación.

Vamos, por tanto, a continuación a profundizar en qué significa el cambio, qué objetivos se pueden perseguir, qué fases tiene el cambio y en cuál de ellas integramos la situación actual de la educación superior, intentando responder a cómo se contempla el cambio en los tiempos actuales.

Sin duda, abundante es la literatura sobre el cambio en educación (González y Escudero Muñoz, 1987; Zabalza, 1999; Fullan, 2002, 2010, 2011; Escudero Muñoz, 2006; Bolívar, 2012, entre otros). Así pues en palabras de Marchesi y Martín (1998) "existe una amplia tradición de investigaciones sistemáticas sobre los procesos de cambio en la educación" (p. 76). Asimismo Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Nuñez (2009) afirman que,

"reiteradas investigaciones sobre el cambio institucional, manifiestan si el sentido, los motivos y los principios que orientan el proceso no son compartidos ni aceptados por quienes tienen la responsabilidad (...), se convierten en meras reformas burocráticas (...) sin afectar realmente al núcleo de las prácticas" (p.7).

Por otra parte, González y Escudero Muñoz (1987) señalan que,

cuando hablamos de cambio educativo estamos refiriéndonos a un complejo espectro de fenómenos, utilizando una considerable pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisiones tendentes a la mejora de la escuela (p.11).

Sin embargo, el cambio ha sido entendido de diferente forma en función del momento en el que nos situemos. En este sentido, destacar que varios han sido los autores que recogen la existencia de varias fases a desarrollan dentro del proceso

de cambio (González y Escudero Muñoz, 1987; Fullan, 1991; Marchesi y Martín, 1998, entre otros). En este caso recogemos el trabajo de estos últimos quiénes aluden "a la existencia de cuatro fases que se deben llevar a cabo en el proceso de cambio planificado" (p. 77).

Más concretamente, atribuyen la primera fase a la década de los 60, donde reconocen que había un especial interés en que el cambio se vinculase con la *adopción de materiales curriculares* (Ibíd., p.76). Años más tarde a finales de los 70, donde sitúan la segunda fase, según estos autores

"se constata el fracaso de la etapa anterior y la puesta en práctica de innovaciones curriculares, puesto que el cambio indican que debe ir acompañado de un cambio en la formación del profesorado, de los materiales del aula y del estilo de enseñanza de los docentes" (p.76).

La tercera fase, (1977-1985) supone un periodo de éxito en la puesta en práctica de cambios en la educación. Más concretamente,

parte del triunfo de esta fase provino de la consideración de los aspectos que no habían funcionado en la etapa anterior. Se avanzó en la investigación sobre eficiencia en las escuelas, factores responsables de calidad, gestión de centros docentes, etc. y se impulsaron nuevos programas relacionados con la mejora de la escuela (p.77).

Y, la década de los 90 "se caracterizó por una mejor y más comprensión de las reformas estructurales y globales. Así pues, el cambio fue entendido de dos maneras distintas: como intensificación y como reestructuración" (p.77).

Por otra parte, Fullan (2002) propone ocho lecciones básicas que surgen del paradigma de cambio, entre los aspectos más importantes este autor recoge:

no se puede mandar lo que se tiene que hacer; el cambio es un viaje, no un anteproyecto; los problemas son inevitables y sólo a través de ellos se encuentra la solución; el cambio es un proceso de movilización de recursos

que conlleva la selección de un plan más adecuado; el individualismo y el colectivismo tienen el mismo poder; ni la centralización ni la descentralización funcionan de forma independiente; las escuelas y los docentes deben aprender de su entorno y toda persona es agente de cambio (Miranda Martín, 2002, p.3).

Una vez aclarada esta información, nuestra idea es plantear qué significa esto del cambio cuando lo circunscribimos en la titulación de Pedagogía: no un cambio en la norma, sino en los procesos que se han desarrollado que en esta Tesis intentaremos analizar en la forma en que se evalúa a los estudiantes.

Evidentemente, los objetivos que se pretenden en cada institución, en este caso la universitaria, y más concretamente en la Facultad de Educación (titulación de Pedagogía) serán totalmente distintos a los que se intenten alcanzar en otra titulación e incluso los objetivos pueden ser diversos entre Planes de Estudios o entre materias.

En este sentido y recogiendo las palabras de Marchesi y Martín (1998),

existe un enorme interés porque los centros (en este caso las titulaciones) respondan satisfactoriamente a las expectativas creadas. Asimismo, podemos y debemos remarcar que las expectativas respecto al cambio pueden ser muy distintas. Lo que sí interesa es que los centros (en este caso las titulaciones donde se desarrolla) incorporen exitosamente estos cambios. Así pues, cuanto más general es el objetivo a conseguir más esfuerzo, participación y tiempo conlleva el alcanzarlo (p.79).

Tal y como referencian estos autores,

los objetivos pueden o deben ser más o menos explícitos y/o generales. La gran mayoría de objetivos que se proponen con los cambios pretenden bien conseguir que los alumnos aprendan más en algunas materias, mejorar los procesos de enseñanza, asegurar que el centro esté bien organizado, un buen

funcionamiento del mismo, lograr un clima agradable, crear una cultura más participativa, cooperación, etc. (Ibíd., p.79).

Por otra parte "los cambios son muy diversos en su origen, en su amplitud, en la forma de realizarse, en los efectos que produce, etc. En este sentido y dada su complejidad podemos asegurar que se están sucediendo continuamente" (p. 80).

González y Escudero Muñoz (1987) señalan que,

no existe una manera unívoca y homogénea de hablar del cambio, ni tampoco una perspectiva que, hoy por hoy, sea capaz de ofrecernos una visión suficientemente comprensiva de toda la pluralidad de sus ámbitos de constitución, de sus procesos y estrategias de desarrollo. Como consecuencia, se aprendiza en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual (...) (p.11)

Si tomamos como referencia ésta frase de que *el cambio se está produciendo continuamente*, hemos de conocer en qué fase del cambio se está en cada momento. Vamos, por tanto, a señalar de acuerdo con algunos autores cuáles pueden ser estas etapas.

Si recurrimos a la bibliografía especializada sobre las fases del cambio, son muchos los autores que han escrito e investigado sobre ello, tal es el caso de González y Escudero Muñoz (1987); Marchesi y Martín (1998); Fullan (2002); Hernández Rivero (2005); Murillo y Krichesky (2012), entre otros. Es importante indicar que en la mayoría de los estudios sobre el cambio, se plantean como mínimo la existencia de tres fases que tienen lugar durante dicho proceso. En este caso hemos acuñado los términos más comúnmente generalizados. Más concretamente, las fases por las que transita el cambio son: iniciación, aplicación o implementación e institucionalización. Tal y como recogen Marchesi y Martín (p.85) "dichas fases no son estancadas ni separadas, son tres etapas que tienen sus propias características pero que sin duda tienden a influirse unas en otras". Vamos a continuación a concretar en qué consiste cada una de ellas.

Comenzaremos remarcando que el cambio "puede estar provocado o promovido desde dentro de la institución o desde fuera de ella" (p.85). Aclarada esta idea abordaremos a continuación la descripción de la, que habitualmente es, la primera etapa del cambio, **la fase de iniciación**. Podemos afirmar "que etapa del cambio consiste en diseñar o elaborar el cambio o innovación que queremos llevar a cabo". Más concretamente, es en esta etapa en la que hay que seleccionar

los objetivos, el alcance, las estrategias que vamos a desarrollar, el tiempo y los recursos de los que disponemos para empezar con el cambio (p. 85). En esta primera fase comienzan a surgir las primeras dificultades: participación, tiempo, etc. (p.85).

En este sentido, Fullan (1991) señala que uno de los motivos del éxito de esta fase es la consideración por parte de los que van a desarrollar el cambio de la relevancia, la preparación y los recursos.

Por otra parte, y seguida de la iniciación se encuentra la **fase de aplicación o implementación** del cambio,

es conocida también por ser la etapa central del proceso de cambio, y en la que más se acentúan los problemas de llevar a cabo el cambio. Es difícil que un cambio educativo pueda llevarse a la práctica en menos de dos o tres años" (p.87). Sin duda, para que un cambio o innovación comience a mostrar resultados deben de pasar un tiempo prudencial, pues también las dificultades que encontramos a la hora de implementar, ralentizan mucho el proceso. Por otra parte, para que esta fase se consolide de forma fructífera hemos de tener en cuenta varios aspectos como: "la claridad en los objetivos, el liderazgo eficiente, la gestión del cambio, el desarrollo organizativo, la implicación de los profesores, el apoyo y el asesoramiento, el trabajo en equipo y la interacción informal (p. 87).

Por último la *fase de institucionalización*, se produce cuando

el proceso de cambio ha concluido o está próximo a culminar. Cuando lo que al inicio nos parecía extraño se consolida en el centro dejando de ser algo especial para "normalizarse" en la rutina diaria del centro. "Un cambio está institucionalizado cuando: ha sido legitimado y valorado por las personas implicadas, funciona de forma estable, forma parte de la vida normal y no se pone en duda su continuidad, se defiende su presencia cuando alguien trata de ponerlo en cuestión. Es evidente que la institucionalización no se produce de forma automática (Marchesi y Martín, 1998, p. 89).

Ahora bien, ¿cómo se contempla el cambio en tiempos actuales en la Universidad? Ya vaticinaban Marchesi y Martín (1998) que

los cambios en educación van a seguir produciéndose de forma masiva en el próximo futuro. Las transformaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas provocan que inevitablemente el sistema educativo tenga que transformarse. Si esto es así y auguramos una época de cambios, es mejor conocerlo, controlarlo y dirigirlo para que conlleve a una mejora (p.91).

En este sentido, si nos paramos y recapitulamos la información a la que hemos aludido hasta el momento, podemos decir que la Universidad (y concretamente la de Murcia) se encuentra en un proceso de cambio o innovación, un cambio que creemos que le viene impuesto desde fuera, con la finalidad (entre otras) de equiparar todos los sistemas educativos universitarios, promover la movilidad en los estudiantes, hacer cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevar a cabo cambios en la metodología, modificaciones en el rol docente y discente, y en la evaluación. Cabe destacar que DoCampo (2001) a este respecto remarcaba que,

el quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura, sino en un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (el alumno). Esta cultura de aprendizaje debe

llevarnos a una revisión profunda de nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado-suspenso, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes (p.10).

En tal caso, si consideramos el momento en el que nos encontramos en la educación superior y tenemos en cuenta las fases que hemos referenciado unos párrafos más arriba, podemos concluir que ya hemos superado la fase de iniciación, ya que nos hemos enfrentado a las dificultades habituales que este tipo de cambios conlleva y estamos en la fase de aplicación del cambio, desde nuestro punto de vista, pues el cambio está implementado y se está desarrollando sin más dilación. Puesto que el Grado como Plan de Estudios verá graduarse a su primera promoción en Junio de 2013. Evidentemente, todo cambio conlleva sus dificultades pero éstas intentan solucionarse. Por otra parte, es importante remarcar que los cambios y más en educación superior conllevan un gran esfuerzo por parte de todos, pero también hemos de tener claros una serie de criterios para que la reforma sea satisfactoria,

tiempo, coordinación, integración e interconexión, descentralización, pluralismo y contextualización, transformación de la cultura de los centros, apoyo sostenido, compromiso y acuerdo, organización y gestión, desarrollo profesional de los docentes, Mejora del aprendizaje en el aula, evaluación (Marchesi y Martín, 1998, p. 93).

Para finalizar, señalar que con este trabajo de investigación lo que pretendemos es conocer hasta qué punto se está produciendo una mejora con el cambio que se implementa, en la formación de los estudiantes de Pedagogía. Cuestión que analizaremos centrándonos en su proceso de evaluación. Así pues, la cuestión sería: ¿se ha instaurado una forma diferente de plantearla formación de los pedagogos que, entre otros aspectos, implique cambios en cómo se valoran los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes y las destrezas cognitivas que necesitan para alcanzar su titulación? Si es cierto que la evaluación refleja qué y

cómo aprenden los estudiantes, ¿refleja también un cambio en la formación de los pedagogos?

Porto Currás y García Hernández (2012, p.13) intenta dar respuesta a estas cuestiones y consideran que,

se han producido cambios a nivel legislativo, institucional y práctico, que suponen modificaciones de normas, introducción de nuevas herramientas y procedimientos, alternaciones en las condiciones y formas en las que se desarrolla el proceso de evaluación (...), pero que siguen situándose en su mayoría en un nivel "superficial" (...) sin alcanzar un cambio "transformacional" Zabalza (2008).

Algunas reflexiones sobre el capítulo...

Tal y como se ha indicado en párrafos anteriores la intención que se tenía al estudiar el recorrido histórico que ha tenido la titulación de Pedagogía en España no era otra que conocer de dónde surge, cómo se creó, con qué finalidad, qué filosofía perseguía y cómo desde su creación hasta ahora se ha ido modificando hasta convertirse en un Grado.

Por otra parte, se ha pretendido conocer a nivel nacional qué ha sucedido con la titulación a pesar de que posteriormente lo hemos centrado en la Universidad de Murcia, por ser el referente que nosotros hemos escogido como marco para la realización de esta Tesis Doctoral.

En este sentido, hemos de remarcar que la titulación ha ido sufriendo modificaciones a través de los distintos Reales Decretos y las Leyes que se han ido aprobando a lo largo de la historia, desde 1904 fecha en la que se funda en Madrid la Cátedra Superior de Pedagogía hasta el 2010, fecha en la que se implanta por primera vez el Grado en la Universidad de Murcia. Sin duda, muchas han sido las reformas que ha sufrido la titulación hasta convertirse en lo que es hoy, transformaciones como se ha reflejado no sólo estructurales, que las ha habido, sino también en cuanto a la manera de entender los estudios y el perfil profesional del pedagogo, la metodología, el papel del estudiante, etc.

Así pues, y una vez llegados a este punto, es importante remarcar que entre los cambios estructurales podemos resaltar algunas de las diferencias significativas que existen entre el Plan II (2000) y el Grado. Efectivamente, una de las más claras es la denominación del Plan de estudios, otra de las diferencias que podemos vislumbrar es la duración de los mismos, siendo 5 años en el Plan II y 4 años en el Grado. Con la incorporación de este último (Grado), ya no se habla de ciclos como hasta ahora veníamos nombrando, se habla de un periodo de formación integral que dura cuatro años. De la misma forma, otra de las discrepancias entre ambos planes es la denominación de las materias, puesto que con el Grado se habla de formación básica, formación específica, optativas,

prácticas externas, Trabajo Fin de Grado, etc.; mientras que con el Plan a extinguir se hablaba de asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración. Asimismo, al hilo de esta diferencia podemos extraer otra relacionada y es la fusión, extinción y/ o modificación de algunas de las asignaturas que se impartían en el Plan II para dar paso a otras nuevas en el Grado.

Por otra parte, y ya para concluir hemos de resaltar otra diferencia y es el peso que se le atribuye al estudiante en su proceso de formación, con la implantación de los nuevos Grados. Así, el discente debe elegir su tiempo, forma y proceso de formación, las materias optativas y de libre elección que desea cursar de acuerdo con el perfil profesional que quiera desempeñar posteriormente, debe igualmente adquirir unas competencias que le habiliten para ejercer su función y debe trabajar de manera autónoma para conseguir una formación íntegra.

1.5. El punto de vista de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje en la Educación Superior

En el capítulo anterior hemos hecho un recorrido por la titulación de Pedagogía desde sus orígenes hasta nuestros días, dando a conocer los distintos cambios que los Planes de Estudios han sufrido con el paso de los años.

En este, último, apartado del marco conceptual vamos a abordar al alumnado como cronista que, desde su propia experiencia, relata cómo ha vivido y experimentado las diversas prácticas de evaluación y con qué destrezas cognitivas las ha desarrollado. Nuestra finalidad con este capítulo no es otra que justificar el porqué de la importancia de considerar la perspectiva de los estudiantes, como uno de los agentes involucrados en el proceso de evaluación, y además resaltar las experiencias de los alumnos a través de las que conocer qué funciona o no, qué es mejorable y qué se puede cambiar.

Por tanto, en este apartado nos planteamos revisar qué aportaciones pueden realizar los estudiantes y cómo se han considerado sus valoraciones de acuerdo con la literatura especializada en el tema, con la intención de acercarnos a sus vivencias e intentar comprenderlas.

Sin duda, es en esta década en la que más hemos escuchado voces que hablan de la importancia en la educación superior del cambio, la mejora, la innovación, la metodología, el cambio de rol docente y discente, la evaluación y muchos otros términos que nos han llevado a reflexionar sobre nuestra propia práctica educativa. En este sentido, de acuerdo con Giné Freixes (2007), "los esfuerzos para mejorar la docencia universitaria son imprescindibles y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y los elementos que puedan favorecer o dificultar esos procesos) va a ser una ayuda para esta mejora" (p.33).

Es desde esta perspectiva, conocer para mejorar, desde la que nos hemos planteado cuestiones como: ¿cómo perciben los estudiantes estos cambios o mejoras?, ¿se ve modificado su proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿y su evaluación? Estas y otras razones son las que nos han llevado a elaborar este apartado y sobre las que intentaremos, de alguna manera, dar respuesta a lo largo de este capítulo.

Para poder llevar a cabo un proceso de mejora, sea cual sea el ámbito al que nos estemos refiriendo, primero hemos de ser conscientes de qué está ocurriendo en nuestro entorno más cercano y cuáles son las necesidades que éste demanda. Así pues, trasladaremos esta afirmación al contexto universitario, considerando que antes de llevar a cabo cualquier cambio o mejora, hemos de ser conscientes de qué y cómo está desarrollándose la evaluación⁵¹ y cómo ésta es percibida por los estudiantes.

Efectivamente, partimos de la premisa de que la evaluación es uno de los aspectos fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí el interés de algunos investigadores y también el nuestro, en conocer qué aprendizaje han adquirido, cómo, qué destrezas han aplicado y con qué procedimientos les han evaluado.

De la misma manera indicar que, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el de evaluación, existen varios agentes implicados, entre los que se encuentran: los docentes y los estudiantes. Pero, ¿desde qué perspectiva podemos conocer la evaluación y concretamente los métodos de evaluación llevados a cabo?

En primer lugar, uno de los agentes que puede contestar a esta cuestión es el docente ya que "la función fundamental del docente es que los estudiantes aprendan" (Giné Freixes, 2007, p.13), considerando la evaluación como un aspecto más integrado en el aprendizaje del estudiante. Pero, de la misma forma se acepta que, "el estudiante siempre está presente en el ejercicio de la función docente (Ibíd., p.27). Asimismo, remarcar que cualquier finalidad básica de la docencia (educar, enseñar, formar, instruir...) lleva implícita la presencia del alumno" (Ibíd., p.27).

Así pues, si nos fijamos bien en las aportaciones que sobre los estudiantes se hacen, nos preguntados: ¿por qué no conocer qué percepción tiene el estudiante

⁵¹ Nos centraremos concretamente en la evaluación por ser el tema que nos ocupa en esta Tesis Doctoral.

sobre la evaluación de su aprendizaje? Es por ello, por lo que vamos a centrar la mirada, en esta ocasión, en la percepción y experiencias que han tenido los alumnos con respecto a la evaluación de sus aprendizajes.

En primer lugar, hemos de decir que de acuerdo con las orientaciones del EEES los alumnos son los protagonistas de su proceso formativo, por lo que consecuentemente son los que mejor nos pueden explicar cómo ha sido su aprendizaje y su proceso de evaluación, puesto que lo han vivido en primera persona (Núñez- Carballosa, Miravittles, Guirart-Tarrés, Achcaoucaou, Bernardo, Hormiga, 2012). Por otra parte, hemos de tener en cuenta que uno de los cambios que se proponen con la Convergencia es convertir al discente en un agente activo y participativo de proceso formativo, por lo que pueden ser uno de los agentes (implicados) más indicados para hacernos llegar cómo se siente y qué destrezas cognitivas desarrollan durante su formación. En este sentido, reconocer al estudiante como fuente de obtención de información es considerarlo, como en algunas investigaciones definen: *“la voz del alumno”*.

Ahora bien, qué es lo que algunos autores denominan como ¿la voz del alumno? Cabe destacar que

el interés por poner de relieve la voz del alumno en asuntos docentes no es algo nuevo, puesto que algunos autores coinciden en que esta corriente se remonta a la década de los 60 y los 70 (Levin, 2000; Mitra, 2005 y Rudduck, 2007), mientras que otros consideran que esto empieza a resurgir en la década de los 90 hasta la actualidad (Nieto y Portela, 2008, p.2).

De igual forma, indicar que este término es más conocido en otros países, fundamentalmente el ámbito anglosajón, que en España. Ya que en estos países este tipo de trabajos se ha desarrollado con mayor frecuencia, sobre todo en las escuelas, aumentando así el protagonismo de los estudiantes en tareas como el diseño, la gestión y la evaluación (Susinos Rada, 2012).

Si consideramos, tal y como señalan algunos autores, que esta corriente de investigación sobre la consideración del alumno como fuente de información se remonta a la década de los 60, también hemos de ser conscientes de que este tipo de investigaciones han tenido a lo largo de la historia sus momentos de auge y de declive. Asimismo, podemos indicar que "ha habido una escasez de estudios sobre la aportación de los estudiantes a la mejora de la docencia y del aprendizaje universitario" (Giné Freixes, 2007, p.7). Sin embargo y en contraposición a esto, si recurrimos a la literatura especializada podemos corroborar que en la última década ha habido un resurgimiento de la utilización de la percepción, la experiencia y el relato del estudiante y, cómo éste entiende/percibe la vida académica. Más concretamente, podemos citar una serie de trabajos en los que se toma al alumno como fuente primaria, entre los que se encuentran: Navaridas Nalda, 2002; García Ruiz, 2006; Giné Freixes, 2007; Nieto y Portela, 2008; Nieto y Portela, 2009; Giné Freixes, 2009; Calvo Salvador y Susino Rada, 2010, Susinos Rada, 2012; Susinos Rada y Ceballos López, 2012; Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012, entre otros.

Profundizando en el significado de lo que algunos autores especialistas en el tema (Nieto y Portela, 2008; Nieto y Portela, 2009; Susinos Rada, 2012) han catalogado como la **voz del alumno**, podemos decir que existen múltiples y diferentes definiciones atendiendo al autor. Así pues, recogeremos algunas de las definiciones más relevantes e indicaremos para qué hemos utilizado nosotros la voz del alumnado en nuestra investigación.

Comenzaremos, por la definición realizada por Manefield y otros, 2007; Robinson y Taylor, 2007 y recogida por Nieto y Portela (2009, p.194) , quienes señalan que la voz del alumno incluye "aquellas aportaciones a las que se acude para resaltar la importancia de la percepción del estudiante sobre determinados actos educativos".

Por otra parte, para Susinos Rada (2012) la voz del alumno "es la consulta al alumnado y se considerada un elemento prescriptivo dentro de los procesos de evaluación y mejora escolar" (p.16).

Para Braggs y Manchester (2012) la voz del alumnado,"es un [...] término que designa una amplia gama de prácticas desarrolladas por el alumnado y que requieren una interpretación cuidadosa y situada si queremos comprender sus significados" (p.143).

De la misma forma, para Susinos Rada y Ceballos López (2012) el concepto voz del alumnado, "se puede utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil" (p.24).

Tal y como hemos podido comprobar en las definiciones expuestas anteriormente, la "voz del alumnado" es un término polisémico aunque la mayoría de las aportaciones aluden a la consideración de la opinión del alumnado con respecto a diversos temas que atañen a sus aprendizaje y que pueden conllevar la mejora. En este sentido y trasladando estas definiciones al contexto de nuestra Tesis Doctoral, nosotros emplearemos la voz del alumno para dar al estudiante la oportunidad de explicar sus experiencias en el ámbito académico, concretamente en el entorno universitario. Con la finalidad de poder conocer e intentar comprender cuáles han sido sus vivencias, cómo ha sido su proceso de evaluación de aprendizajes y qué destrezas cognitivas han aplicado para superarlo.

Una vez que hemos conocido las diferentes definiciones que al término voz del alumno se asocian, vamos a conocer qué características tiene esta corriente. Más concretamente, este tipo de estudios en los que se tienen en cuenta la experiencia del alumno centran la mirada en el aprendizaje. En este sentido, Giné Freixes en su trabajo sobre el aprendizaje universitario desde el punto de vista estudiantil (2007) nos da a conocer 3 referentes a tener en cuenta para escuchar y conocer la percepción del alumno. Estos referentes son: "la atención y la escucha precisa; la escucha activa o eficaz y la reflexión retrospectiva" (p.33). A través de estos tres aspectos la autora pretende que,

la voz del alumnado sea realmente escuchada como una voz propia, que habla como protagonista, sobre cuestiones que conoce y que se incardina en

una relación mutua investigadora-alumnos, [...] caracterizada por un diálogo atento, con escucha activa y reflexión retrospectiva (p.33).

Es evidente que,

el saber de cada alumno es difícilmente aislable de concepciones personales más amplias, considerándose este un saber global, complejo y holístico, donde las diferentes visiones toman significado según el conjunto, mientras que el conjunto se puede considerar como una configuración criterialmente articulada de cada una de las visiones parciales (Ibíd., p. 37).

Por tanto, considerar que la experiencia del alumno es relevante por sí misma (Nieto y Portela, 2009). Así pues, tener en cuenta la experiencia del discente supone el reconocimiento de la diversidad (puesto que cada estudiante puede vivir en un mismo contexto experiencias distintas al resto) e individualidad (porque cada experiencia y/o situación es vivida individualmente por cada alumno). En este sentido, Nieto y Portela (2009) aportan que "teniendo esto mucho que ver con la subjetividad y con la intersubjetividad. Así, la experiencia puede comprenderse como una realidad socialmente mediada y en ocasiones, compartida" (p.195). Por tanto, "el conocimiento del alumno convierte a éste en una fuente inestimable para comprender los fenómenos que tienen que ver con él y lo involucran" (p.196).

Esta afirmación explicaría en gran medida parte de lo que pretendemos que sea nuestro trabajo, puesto que queremos recoger las experiencias y vivencias que han tenido los estudiantes concretamente de la titulación de Pedagogía. Evidentemente, sin esas vivencias de los estudiantes sería muy complicado entender cómo viven la evaluación y cómo se preparan para ella. De la misma manera, difícilmente podríamos cambiar y/o mejorar nuestras prácticas educativas si desconocemos si son útiles o no para nuestros estudiantes y para sus aprendizajes. Así pues, si tenemos en cuenta la opinión de los estudiantes acerca de temas tan transcendentales como es su proceso de evaluación, serán capaces de analizar y valorar también qué es lo que está funcionando y lo que no. Más aún cuando "es innegable que los y las estudiantes universitarios saben cuándo y por qué aprenden" (Giné Freixes, 2009, p. 118).

Hasta el momento hemos conocido, algunos de los aspectos más relevantes que se constituyen bajo el epígrafe voz del alumno. Vamos a continuación a centrarnos en las características del alumno universitario, ya que en todo momento hablamos del estudiante en general y puesto que la investigación que llevamos a cabo, en esta Tesis Doctoral, tomará como referente a los discentes de la titulación de Pedagogía, será necesario conocer cuáles son las particularidades de este tipo de alumnado. Así pues, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿qué características se le atribuyen al alumnado universitario?

A pesar de que en ocasiones se considere al alumnado universitario como el último componente en esta Tesis Doctoral, será el foco de atención. "Si analizamos nuestro alumnado universitario, tendremos que pararnos a considerar algunas de las características que dicho grupo presenta en la actualidad" (Zabalza, 2002, p. 182). Vamos, por tanto, aquí a señalar algunas de las características principales de dichos discentes.

Es sobre el estudiante universitario, "sobre quien se centra todo el proceso de convergencia del nuevo diseño de universidad europea. Caracterizándose así un perfil de estudiante determinado, que es preciso conocer para que el cambio tenga un desarrollo exitoso y se consigan resultados esperados" (García Ruiz, 2006, p.256).

Así pues hemos de tener claro, que actualmente en la Universidad, el alumno es el eje central de su aprendizaje, un alumno con unas determinadas particularidades que intentaremos analizar en los siguientes párrafos.

Comenzaremos afirmando que los estudiantes universitarios son personas adultas. Actualmente, la educación superior acoge, cada vez más, a personas con edades más avanzadas, las cuales en su mayoría provienen del mundo laboral. A estas personas por su edad, su experiencia dentro y fuera del mundo académico y por su dilatada trayectoria, se les presupone un bagaje cultural amplio. Es por eso

por lo que se les atribuye a estos estudiantes universitarios la capacidad para escoger y decidir sobre sus intereses profesionales y académicos.

Asimismo el alumnado universitario tiene la capacidad suficiente para identificar y explotar las características de su propio estilo de aprendizaje, de ser autónomo y de reconocer y gestionar los factores que le pueden llevar al éxito en el aprendizaje, siendo también capaz de aprender de los errores y gestionar su propio proceso.

Otra de las características que le son adjudicadas al alumnado es "que cumple una expectativa que tiene la mayoría de la población, lo cual ha producido una progresiva masificación de los centros universitarios"(Giné Freixes, 2007, p.46). Más concretamente, la expectativa que tiene dicha población es acceder a unos estudios superiores que le faciliten la incorporación al mundo laboral y un determinado estatus social, lo que ha producido, junto con la situación socio-económica actual, que las aulas se vean masificadas y más aún en determinadas carreras universitarias.⁵²

Cabe destacar que García Ruiz (2006) aporta una serie de características que le son atribuidas al perfil de estudiante universitario, entre las que se encuentran:

- "El alumno tiene un papel activo en su aprendizaje.
- Es destacable el carácter autónomo del discente en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos.
- El estudiante universitario posee una gran capacidad de reflexión.
- Es capaz de aplicar las estrategias adecuadas para la resolución de problemas.
- Se le presupone talante cooperativo.
- Posee un gran sentido de la responsabilidad en/con su aprendizaje.
- El alumno universitario busca obtener calificaciones positivas.

⁵² Para profundizar sobre el proceso de masificación, las causas y consecuencias del mismo podemos acudir al trabajo de Zabalza, 2002 (p.182-184).

- Es capaz de aprender de forma autónoma.
- El discente adquiere conocimientos y competencias.
- Y, busca comprender y experimentar" (p.257).

Tal y como hemos podido comprobar, muchas y muy variadas son las características y peculiaridades que se le otorgan al alumno universitario: es una persona madura, con un amplio *background* cultural, con capacidad de tomar decisiones, autónomo, responsable, gestor de su aprendizaje. Pero nos preguntamos: ¿puede este estudiante universitario con estas características participar en su proceso evaluador?, ¿Qué grado de participación puede tener llegar a tener?

Cabe destacar que el grado de implicación y/o participación de los estudiantes puede ser distinto dependiendo de diversos factores. Uno de ellos es el nivel de participación que se le ofrece o no al estudiante. Más concretamente, corroboramos que existen varios referentes en los que basarnos para observar el grado de participación de los estudiantes en el ámbito educativo, entre los más destacados se encuentran los trabajos de: Hart (1992), Fielding (2001), Fielding y McGregor (2005), Mitra (2007), Susinos y Ceballos (2012)⁵³.

En esta ocasión, nos centraremos en el trabajo de Hart (1992)⁵⁴, aunque es uno de los trabajos más antiguos en el tiempo, es también uno de los más reconocidos y en los que la mayoría de autores se han basado. Este trabajo se corresponde con una escalera en la que existen diversos niveles de participación. Más concretamente, se identifican dos situaciones: de participación y de no participación. Ambos apartados contienen, como podemos comprobar en la siguiente figura nº6, diferentes niveles de participación o de no participación.

⁵³ Los distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de la voz del alumnado según varios autores se puede encontrar en el trabajo de Susinos Rada y Ceballos López (2012, p.28).

⁵⁴ Recogido por Nieto y Portela (2008, p.3).

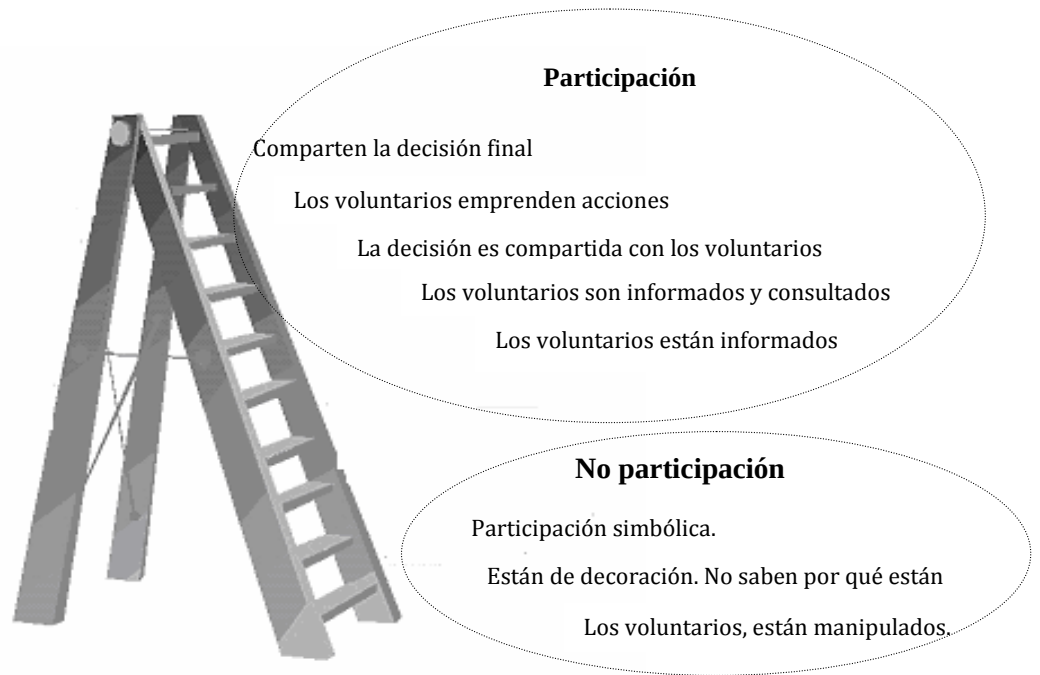


Figura 6: Escalera adaptada por Hart (1992). Fuente: Children's Participation: From Tokenship to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Center

Como podemos observar la escalera se divide en dos partes, una primera parte (en la zona inferior) en la que no existe participación por parte de los estudiantes y una segunda parte, en la zona superior de la escalera, donde los participantes pueden tener distintos niveles de participación. Comenzaremos analizando la zona de la escalera en la que el alumnado, en este caso llamado los voluntarios, no tiene participación.

Esta **zona de no participación** se divide en tres niveles. En los dos primeros escalones de la escalera los estudiantes no tienen la posibilidad de opinar ni de tomar decisiones sobre su formación (o cualquier otro ámbito que le competa académicamente); son meros agentes pasivos que acatan lo que les viene dado. Sin embargo, si centramos nuestra mirada en el tercer peldaño, observamos como se da un paso más y se tiende a escuchar la opinión de los discentes (cosa que en los anteriores no se hacía), pero aún éstos no tienen la posibilidad de mostrar su opinión y valoración. Así pues, si intentásemos recoger información de los alumnos

que no han participado, su visión estaría condicionada puesto que no les ha ofrecido antes la posibilidad de aportar sus opiniones.

Continuando ahora con **la zona de participación** de los estudiantes, podemos decir que se divide en 5 escalones con diversos niveles, progresivos, de participación. El nivel más bajo de participación es aquel en el que el *alumnado está informado simplemente de lo que se va a hacer* (es el nivel más próximo a la zona de no participación), así pues la participación es muy escasa.

A continuación en el siguiente nivel, *los discentes son informados y además consultados*. Es decir, se les tiene en cuenta ya que se les facilita información y se les puede llegar a preguntar qué opinan. Evidentemente, existe una mayor participación de los estudiantes, aunque todavía queda mucho para que su opinión o valoración sea tenida en cuenta.

Un peldaño más arriba, se encuentra el estado en el que *la decisión a tomar es compartida con los estudiantes*, aquí los discentes son consultados y además considerados.

En un nivel más elevado de participación, *los alumnos emprenden acciones*. Y por último, el escalafón final de la escalera de participación es cuando *se comparte con los discentes la decisión final*. Una vez conocidos los diferentes escalones a los que puede acceder el alumnado según el grado de participación, ¿qué puede suponer que un estudiante tenga o no participación en la toma de decisiones o en su propio proceso de aprendizaje?

En este trabajo consideramos a los estudiantes como participantes en su proceso de formación, consultadas y consideradas sus percepciones, con poder para decidir qué aspectos deben ser cambiados o qué debería hacerse para mejorar la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación y conseguir el desarrollo de las diferentes destrezas cognitivas que se esperan en el perfil del pedagogo.

Algunas reflexiones sobre el capítulo...

Tal y como hemos podido comprobar a lo largo del capítulo sobre la consideración del punto de vista estudiantil o de lo que se denomina voz del alumno, según algunos autores, esta corriente se proviene desde la década de los 60, aunque como hemos comprobado con sus altibajos. Sin embargo, en estos últimos años ha habido un especial interés desde determinados ámbitos de investigación en considerar de nuevo al alumno como un agente fructífero de información. Así, actualmente son muchos los trabajos que se han realizado y se siguen realizando en los que se toma al estudiante como agente facilitador de información, dándoles voz al alumnado (Navaridas Nalda, 2002; García Ruiz, 2006; Giné Freixes, 2007; Nieto y Portela, 2008; Nieto y Portela, 2009; Giné Freixes, 2009; Calvo Salvador y Susino Rada, 2010, Susinos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012, etc.).

En este sentido, hemos intentado en este capítulo recoger las ideas fundamentales de algunos de estos trabajos, ya que nuestra finalidad es conocer por qué se debe utilizar el alumnado como fuente de información puesto que es lo que pretendemos hacer en esta Tesis Doctoral. Por otra parte, destacar que nos hemos centrado en la percepción de un alumnado específico como es el universitario porque nuestra intención es obtener información de los estudiantes de la titulación de Pedagogía.

Efectivamente, hemos podido corroborar que este tipo de discentes poseen unas determinadas características, entre las que destacar que es capaz de gestionar y decidir sobre su proceso formativo, considerándose un agente involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Sin duda, el profesorado intenta a su vez fomentar en estos estudiantes universitarios dichas características con la intención además de propiciar en ellos una serie de habilidades, destrezas y competencias que tienen como finalidad formar un profesional con un perfil determinado (de pedagogo en este caso) y que tenga adquiridas unas competencias adecuadas para adaptarse a los tiempos de

cambio a los que nos enfrentamos tanto en la educación superior, como posteriormente en el ámbito laboral, social y económico. Esta idea puede quedar completada con las palabras que Gil Flores y Padilla Carmona (2009) aportan y es que,

las demandas del mundo laboral y los planteamientos asumidos en el proceso de convergencia europea enfrentan a la educación universitaria al reto de formar profesionales con capacidad para un aprendizaje lo largo de su vida. Asimismo, la literatura sobre evaluación recoge un claro consenso acerca de la influencia que las percepciones sobre el método de evaluación empleado por el profesor tiene sobre el modo de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes (p. 44).

Tal y como hemos visto en el capítulo III son numerosos los estudios, y más en la última década, que abordar el tema de la evaluación de aprendizajes universitarios teniendo como fuente de información al estudiante, entre otros autores e investigaciones podemos destacar las de: van de Watering, Gijbels, Dochy y van der Rijt, 2008; Struyven, Dochy y Janssens, 2002; Navaridas Nalda, 2002; Trillo y Porto Currás, 2002; Porto Currás, 2005; García Ruiz, 2006; Giné Freixes, 2007; Nieto y Portela, 2008; Nieto y Portela, 2009; Giné Freixes, 2009; Calvo Salvador y Susino Rada, 2010, Susinos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012, entre otros.

Como hemos podido comprobar el discente es quien tiene la llave junto con el resto de “participantes” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser un agente activo en su proceso formativo y tener la posibilidad opinar y valorar aquello que consideren que no les beneficia en su aprendizaje o que necesita un cambio.

Capítulo 2

Marco Metodológico de la Investigación

En el capítulo anterior, el marco conceptual de la investigación, se ha realizado una revisión sobre las diferentes concepciones existentes acerca del término evaluación, los procedimientos de obtención de información que aplican los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes y las destrezas cognitivas que desarrollan los discentes. Así pues, hemos analizado la situación actual del tema de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, se ha recogido los cambios y, las transformaciones que ha sufrido la titulación en Pedagogía hasta convertirse en Grado y, así como el alumno como fuente de información.

En este sentido, y tomando como referencia el apartado de fundamentación teórica, vamos en este capítulo a desarrollar de manera expresa el problema de investigación que nos ha llevado a realizar esta Tesis Doctoral, los objetivos fijados, la metodología, la muestra y el instrumento y el procedimiento que se emplearán para el análisis de los resultados.

Por otra parte, tenemos que recordar que este estudio continúa y amplía la trayectoria de una investigación anterior iniciada en el año 2007. Ésta dio como resultado la Tesis de Licenciatura titulada: “Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)”, defendida en 2009. Más concretamente, este trabajo tenía como finalidad conocer cuáles eran, desde la experiencia del alumno, los procedimientos de evaluación que empleaban los docentes para valorar sus aprendizajes. Los resultados obtenidos en aquel trabajo y el interés despertado a lo largo de su estudio, nos incitó a seguir trabajando y profundizando sobre el tema.

Efectivamente, con la Tesis de Licenciatura dimos explicación a algunos de los interrogantes que en su momento nos formulamos, pero también despertó en nosotros interés dando lugar a un nuevo planteamiento sobre el que se construyó esta Tesis Doctoral.

Así pues, el enunciado de nuestro objeto de estudio podría ser manifestado a través de diferentes preguntas que surgen como resultado de las realizadas en la Tesis de Licenciatura. Cabe destacar que, entre ellas podrían estar cuestiones como: ¿cuáles son los procedimientos de evaluación que emplean los profesores para valorar el aprendizaje de los estudiantes en la Licenciatura y el Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia?, ¿qué diferencias existen entre las prácticas de evaluación empleadas en la Licenciatura de Pedagogía y las utilizadas en los Grados?, ¿qué destrezas cognitivas desarrollan los estudiantes para superar cada asignatura?, ¿se desarrollan las mismas destrezas cognitivas en las distintas asignaturas? Vamos a continuación a profundizar en el problema de investigación.

2.1. *Problema de investigación*

En páginas anteriores hemos intentado clarificar qué vamos hacer en este apartado, así pues consideramos que es el momento de plantearnos el problema de investigación, pues es uno de los primeros pasos del estudio y, concretamente, de la metodología.

En primer lugar hemos de exponer qué es un problema. Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española (RAE), se define problema, entre otras acepciones como "planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos⁵⁵". Es decir, enfrentarse a una situación que no conocemos y que intentamos responder a través de un método riguroso.

Hemos de partir de la idea que un problema de investigación supone dedicar tiempo, pues tal y como recoge Salkind "si se dedica tiempo a seleccionar un problema de investigación es porque éste tiene sentido para el investigador" (p.38). Además, la investigación conlleva dedicación y energía, así como un interés personal y profesional. De igual forma, este autor indica que si se trabaja o estudia sobre un tema es porque se considera relevante y que puede aportar luz. En este sentido, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) enfatizan en la influencia que tienen para el investigador, señalando que

es clave la selección del problema de investigación, por los compromisos personales e ideológicos del investigador. (...) Puesto que el estudioso con su entrada en el contexto educativo, encuentra una oportunidad para revisar su

⁵⁵ Definición extraída de la RAE, consultado el 16 de abril de 2012 de, <http://lema.rae.es/drae/?val=problema>

teoría o sus creencias y experiencias ante un fenómeno a la luz de la información que extrae de la propia realidad estudiada (p.103).

Asimismo, cualquier problema y mucho más si se refiere al ámbito científico, lleva consigo la necesidad de delimitarlo y contextualizarlo, con la finalidad de definirlo, entrando en contacto tanto con sus limitaciones como con el foco, el centro del mismo que nos permite conocerlo, orientarnos y situarnos en el sentido profundo de su naturaleza. En este sentido, Ruiz Olabuénaga (2012) indica que,

"la definición del problema se lleva a cabo concretando al máximo el "estos-aquí-ahora" o "el contexto" en el que se desarrolla un comportamiento (...). La definición del problema siempre es provisional porque la tarea central del análisis cualitativo es averiguar si la definición está bien definida (...). Definir el problema, es entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras. Definir, por tanto el problema de la investigación no es delimitar, rodear o circunscribir con precisión, sino situarse, orientarse, acercarse, contactar con el núcleo, el foro, el centro del mismo" (p.53).

Cabe destacar que, el problema de investigación en esta Tesis Doctoral, responde a un interés existente en la comunidad científica por el tema. Además, satisface a una preocupación tanto personal como profesional sobre cómo se está evaluando hoy en la Universidad (concretamente en la titulación de Pedagogía) en la que están conviviendo dos Planes de Estudios diferentes, de los que pretendemos conocer los cambios y continuidad (si los hay), en la aplicación de los procedimientos de evaluación y en las destrezas cognitivas que los estudiantes ponen en práctica en ambos planes.

Así pues y teniendo en cuenta las referencias De Latorre, Del Rincón y Arnal, (1996), Salkind (2009), Ruiz Olabuénaga (2012), consideramos que nuestro tema objeto de estudio se centra en una cuestión que nos planteamos de cara a conocer y comprender con qué procedimientos se evalúa a los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia (en la que conviven dos Planes de Estudios) y, cuáles son las destrezas cognitivas que desarrollan los estudiantes para superar cada

asignatura. Esto supone para nosotros, por tanto, conocer desde la perspectiva de uno de los implicados (en este caso los estudiantes), cómo están siendo valorados, de acuerdo con los datos obtenidos.

Considerando el título de esta Tesis Doctoral **“Perspectiva del alumno sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: un estudio de caso”**, hemos de ser conscientes de que el objetivo que perseguíamos cuando se inició este estudio era: *conocer y comprender desde la perspectiva del alumnado cuáles son los procedimientos de evaluación que aplican los docentes y que destrezas cognitivas desarrollan los estudiantes en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia.*

En este sentido, indicar que en las siguientes páginas y a lo largo de este capítulo se mostrarán los objetivos propuestos, definiremos la metodología de investigación, la muestra seleccionada, las técnicas de recogida de información y el proceso de recogida y análisis de la información.

2.2. Los objetivos de la investigación

Sin duda, todo estudio necesita determinar desde su inicio cuál o cuáles son los objetivos que quiere perseguir para alcanzar su meta. Además, estos objetivos deben orientar nuestro trabajo durante todo el proceso. En este sentido y teniendo en cuenta nuestra cohorte (promoción) de alumnos, el momento en el que se les consulta (final de la Licenciatura y primeros años del Grado), la amplitud de la muestra de los discentes y, que nos basamos en el "saber", la "experiencia" y el "recuerdo" de los estudiantes fuente de información, vamos a continuación a plantear de forma más concreta los objetivos marcados para este estudio. Concretamente son los siguientes:

1. Conocer e interpretar los procedimientos de evaluación que han sido aplicados por el profesorado para obtener información que permita valorar el aprendizaje de los alumnos, tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.
2. Identificar e interpretar las capacidades cognitivas que ponen en práctica los estudiantes, tanto en la Licenciatura en Pedagogía como en el Grado para superar el conjunto de asignaturas que componen la carrera.
3. Determinar si existe continuidad o cambio entre los procedimientos de evaluación aplicados por los docente, tanto en la en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.

4. Comparar e interpretar el uso que hacen los estudiantes de forma general y a la vez concreta de las distintas capacidades cognitivas, tanto en la Licenciatura como en el Grado (2009-2013).
5. Proponer futuras líneas de investigación, por dónde continuar, relacionadas con el objeto de estudio.

En su conjunto estos objetivos han orientado nuestra investigación y nos han facilitado un referente para elegir las dimensiones y procesos relevantes que queríamos estudiar.

2.3. Metodología de la investigación

Comenzaremos este apartado, tomando como referencia el problema de investigación señalado y considerando los objetivos establecidos para enmarcar nuestro trabajo.

En este sentido y de acuerdo con Stake (2006) “existen dos formas de enfocar la labor de la evaluación: una es orientada a la medición y la otra es la orientada a la experiencia. Cada una de ellas enriquece la investigación de forma distinta” (p. 19).

Sin duda, arduo ha sido hasta ahora y aún sigue siendo el debate establecido sobre las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa en educación. No obstante, de acuerdo con Rodríguez y Valldeoriolade (2009) “el pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora” (p.10). Asimismo, Bolívar (2002) recoge las palabras de Elbaz (1997), quien señala que “pueden existir intereses legítimos en la investigación, que no lleguen a ser cubiertos por un sólo análisis” (p.14). Es decir, que los resultados necesiten ser analizados desde diferentes ópticas para poder ser comprendidos y difundidos a la comunidad científica.

Evidentemente, teniendo en cuenta nuestro estudio estamos en condiciones de afirmar que la diversidad metodológica ha favorecido en gran medida el trabajo.

Sería pertinente, para comprender la metodología utilizada en este trabajo, subrayar que este estudio forma parte de una línea de investigación más amplia y dilatada en el tiempo. Esta línea se subdivide en dos: una primera que tiene como

finalidad conocer y profundizar en la enseñanza de la Historia, para ello se ha seguido un proceso longitudinal en el tiempo, intentando así comprender los cambios que se han podido producir. Por otra parte, la segunda línea, está orientada a la evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Cabe destacar igualmente que esta vía de trabajo posee una continuidad en el tiempo y que ha ido cobrando importancia a lo largo de los años a través de diferentes trabajos y publicaciones en el ámbito académico.

En ese sentido de formar parte de una línea de investigación y acotar la misma a un tiempo y contenido determinado, hemos considerado que esta Tesis puede considerarse como "un estudio de caso"⁵⁶. Al respecto, cabe señalar siguiendo a Stake (2005), el estudio de caso como aquel en el que se parte de: "la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11). Del mismo modo, Pérez Serrano (1994) señala que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia" (p.81). Por otra parte, Yin (1989) afirma que "es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto (...)" (citado por Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 3). Salkind (2009) define los estudios de caso como "un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación único de una forma lo más intensa y detallada posible (...)" (p. 213).

Como podemos comprobar en las distintas definiciones, se recogen algunas características de nuestro trabajo, puesto que estudiamos un caso singular (la convivencia de dos planes de estudios en un mismo tiempo y lugar), que además tiene como finalidad comprender una experiencia (concretamente la vivencia de los estudiantes en cuanto a prácticas de evaluación y capacidades), también es un fenómeno que se estudia en su contexto (evidentemente, nosotros hemos trabajado con los alumnos en el momento en el que aún estaban inmersos en sus estudios).

⁵⁶Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), señalan que según "Stake (2007) el estudio de caso puede ser sobre una persona o un grupo, el presentado en este artículo se sitúa en los de tipo instrumental-holístico, al analizar la percepción que tiene cada alumno y alumna de un aula (subcasos) sobre los hechos, vivencias y experiencias" (p. 325).

Así pues, destacar que nuestra intención ha sido estudiar un conjunto de sujetos (en este caso una promoción de estudiantes), que pertenecen o forman parte de una institución (Universidad) que está en un momento único y una situación de constante cambio (por la implementación EEES) y hemos intentando recoger información detallada sobre dos aspectos importantes de la evaluación.

Igualmente, Salkind (2009) recoge que "los estudios de caso son una forma única de capturar información acerca de la conducta humana (...)", "que además fomentan el uso de varias técnicas distintas para obtener información necesaria (...)" y "que no hay mejor manera de obtener una imagen más completa de lo que está ocurriendo que a través de un estudio de caso" (...) (p. 213). Sin duda, estas afirmaciones vienen a confirmar que nuestro trabajo puede contemplarse como un estudio de caso.

En este sentido, resaltar que de acuerdo con la literatura especializada "el estudio de caso (...) se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas" (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 6). Es decir, que existen diferentes tipos de estudio de caso. Si tenemos en cuenta las características y particularidades de nuestro trabajo consideramos que éste podría circunscribirse en los estudios de caso "colectivos". De acuerdo con estos autores éste se realiza cuando "el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general (...)" (p.6). Creemos que nuestro trabajo se podía englobar dentro de esta categoría de estudio de caso pues (como hemos señalado anteriormente) estudiamos una población, concretamente una cohorte de estudiantes de una misma titulación.

Por otra parte señalar que consideramos relevante incidir en la idea que existen diferentes tipos de investigación. Más concretamente Salkind (2009) propone dos: *investigación experimental y no experimental*. Esta diferenciación entre formas de investigar nos ayuda a comprender en mayor medida cuál se adecua mejor a nuestro estudio, dando lugar a la comprensión de las otras propuestas. Más concretamente, en la figura que mostramos a continuación reflejamos los tipos de investigación, propuesto por este autor.

Tabla 11: Modalidades de investigación

	Tipo de investigación					
	No experimental				Experimental	
	<i>Descriptiva</i>	<i>Histórica</i>	<i>Correlacional</i>	Cualitativa	<i>Experimental</i>	<i>Quasi-experimental</i>
Propósito	Describir las características de un fenómeno existente	Relacionar sucesos que han ocurrido en el pasado (puede o no conectarlos con el presente)	Examina las relaciones entre variables indicando su grado de dependencia	Examina el comportamiento humano y el contexto social, cultural y político en cual se produce	Probar si hay verdaderas relaciones de causa y efecto	Probar si hay relaciones causales sin tener pleno control
Marco referencial del tiempo	Actual	Pasado	Actual o pasado (correlación) futuro (predicción)	Actual o pasado	Actual	Actual o pasado
Grado de control sobre las variables	Ninguno o bajo	Ninguno o bajo	Bajo a mediano	Moderada a alta	Alta	Moderada a alta

Nota. Fuente: Adaptado de Salkind, N. J. (2009). *Exploring research* (p.11). New Jersey: Person International Edition (7ª Ed.).

Así pues, una vez estudiada la propuesta realizada por este autor, estamos en condiciones de afirmar que nuestro trabajo se enmarcaría en las investigaciones “no experimentales-descriptivas⁵⁷”, tal y como podemos observar en la tabla nº 11. Más concretamente, las investigaciones no experimentales son definidas por Salkind (2009) “como aquellos estudios que incluyen distintos métodos y en las que se describen las relaciones entre las variables” (p.10). Asimismo, es considerada esta investigación de índole descriptiva puesto que,

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).

⁵⁷ Señaladas en la tabla parte superior de la tabla con una tonalidad más oscura.

Por otra parte, indicar que nuestra investigación trabaja con estudiantes de una misma cohorte o promoción⁵⁸. Entendiendo ésta como el tiempo en el que el discente esta dedicado a la formación y, por tanto, consecución de su título, en el que además adquiere las habilidades tanto de forma individual como con el grupo, en un mínimo de cinco años (Torres Soto, 2011). De esta forma, podemos indicar que esta investigación trata de estudiar a un grupo de personas en un momento concreto de su formación, estamos hablando pues de los estudiantes de 5º de la Licenciatura de Pedagogía y de los discentes que están cursando aún su formación en el 2º curso del Grado en Pedagogía.

Asimismo, remarcar que la propuesta de Bolívar (2002) quien 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 Licenciatura o de Grado) que han vivido y percibido la evaluación de una forma concreta, acorde con el momento y las características particulares de cada sujeto. Y además tenemos la ventaja de que está narrado por los propios sujetos.

En este sentido, hemos de señalar que los datos se han recogido por una parte final de su formación (haciendo referencia a toda la formación adquirida a lo largo de los cinco años de carrera) y, por otro lado, a mitad de la carrera (por lo que la información se remitirá sólo a estos dos primeros años), con la finalidad de conocer en un momento de implementación de este nuevo Plan de Estudios (Grado) qué está ocurriendo.

⁵⁸ Y que se tuvieron en consideración las variables de control.

2.4. Definición y selección de la muestra

Hasta el momento hemos planteado el problema de investigación, los objetivos para conseguirlo, así como el método en el que enmarcar el trabajo que estamos llevando a cabo. Vamos, por tanto, en este apartado a conocer y describir la muestra que hemos seleccionado para esta investigación, partiendo de lo que señalábamos anteriormente como estudio de caso. Es importante destacar que, nuestro estudio tiene unas características determinadas que le hacen singular puesto que éste continúa una línea de investigación que se desarrolla en un lugar, un momento y unas circunstancias únicas que, por su particularidad como por la población lo que constituye, puede considerarse un estudio de casos como tal.

Así pues, y de acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, vamos seguidamente a concretar la muestra participante en nuestro estudio. En este sentido, indicar que Salkind (2009) afirma que, "el éxito del proyecto depende de la forma en la que se seleccione a los sujetos que participará en el estudio (...). Nuestra idea es un plan que asegure que la muestra de estudiantes que seleccionamos sea representativa" (p.96). Cabe destacar que hemos intentado seleccionar la muestra adecuada para que nos facilitasen los datos que deseábamos.

En este sentido indicar que, aún tratándose de un estudio de caso, para este trabajo se tomaron datos de dos promociones de Licenciatura en Pedagogía y de una promoción de alumnos de Grado. Naturalmente nos preocupó recoger una muestra significativa con la que trabajar intentando llegar a la totalidad de alumnos y a las asignaturas troncales y obligatorias.

En este sentido, señalar que para definir la muestra seleccionada, que constituye nuestro estudio de caso, hemos de diferenciar primero el tipo de muestreo que vamos a llevar a cabo. Siguiendo el trabajo de Salkind (2009), vemos que éste propone dos tipos de muestreo (probabilístico y no probabilístico). Vamos a continuación a profundizar en el muestro no probabilístico pues en donde se enmarca nuestro estudio.

Cabe destacar que, para la selección de la muestra en nuestra investigación, hemos considerado pertinente que la estrategia más adecuada es el muestro por conveniencia, ya que nuestra intención es escoger individuos que cumplan con las características que interesaban como: que fuesen estudiantes de Pedagogía y, que estuviesen cursando quinto o segundo de Grado, en el momento de la recogida de información. Evidentemente, este tipo de muestra tiene sus limitaciones, pero también nos garantiza la elección de la muestra que cumple con las características deseadas. Es por ello que circunscribimos nuestro trabajo en el muestreo no probabilístico, que de acuerdo con Salkind (2009) "comprende aquellas estrategias de muestro en las que se desconoce la probabilidad de escoger un solo individuo. Hay que suponer que los miembros en potencia de la muestra no tienen la probabilidad igual e independiente de ser seleccionados" (p.102).

Una vez señalada la estrategia de muestro vamos, a continuación, a conocer la muestra que recoge este estudio. Es importante señalar que hemos intentado llegar a una muestra lo suficientemente representativa. Así, señalar que se ha pretendido llegar a la totalidad del alumnado matriculado y a la totalidad de asignaturas de naturaleza troncal y obligatoria. Más concretamente, en la tabla nº 12 mostramos la muestra alcanzada.

Tabla 12: Distribución de la muestra en la Licenciatura y en el Grado en Pedagogía

	Nº total participantes	Nº total matriculados	% estudiantes muestra	Nº Grupos	Género	Curso que están realizando
Licenciatura Pedagogía (promoción 1)	103	125	82,4%	34	M: 96	5º Lic. Pedagogía
					V: 7	
Licenciatura Pedagogía (promoción 2)	67	147	45,57%	33	M: 63	5º Lic. Pedagogía
					V: 4	
Grado Pedagogía	35	146	23,97%	17	M: 32	2º Grado Pedagogía
					V: 3	
TOTAL	205	418				

Así pues, de la Licenciatura en Pedagogía (promoción 1) se recogieron datos de 103 estudiantes matriculados; de los cuales 74 pertenecen a 5º de Pedagogía A y 54 al grupo B. Más concretamente, alcanzamos a obtener información de un 82% de los discentes matriculados.

Por otra parte, de la promoción 2 de la Licenciatura en Pedagogía se recolectaron datos de 67 alumnos matriculados; de los cuales 37 eran del Grupo A y 30 del Grupo B. En este sentido, señalar que en este segundo grupo de alumnos de Licenciatura llegamos a más del 45%⁵⁹ de los estudiantes.

Por último, en cuanto a los discentes de Grado indicar que llegamos a casi un 24%⁶⁰ del total de los matriculados en esta titulación, hemos de resaltar que nuestra intención era llegar a un cuarto de la muestra.

Cabe destacar que esta actividad se propuso para que de forma voluntaria los estudiantes la llevaran a cabo. Nuestra pretensión, en este caso, era que al ser una tarea voluntaria llegásemos al menos al cincuenta por ciento de los estudiantes

⁵⁹ Es significativo reseñar que se han tenido en cuenta sólo aquellos estudiantes que han cursado la Licenciatura de Pedagogía desde su inicio y no se han considerado los discentes procedentes de otras titulaciones, de ahí que no se alcance más que el 45, 57% del total de los alumnos matriculados.

⁶⁰ En cuanto al porcentaje de estudiantes de la muestra del Grado hemos de decir que se trabajó con aquellos que acudieron a clases el día que se recogía la información.

matriculados en la Licenciatura en Pedagogía, mientras que en el grado nuestro objetivo era alcanzar una participación de al menos un cuarto de los matriculados. Así pues, si tenemos en cuenta nuestras intenciones en cuanto a la muestra y los datos expuestos en la tabla nº 12 podemos concluir que se alcanzaron casi totalmente estos porcentajes.

Por otra parte, indicar que los estudiantes que accedieron a realizar la actividad se organizaron de la siguiente forma:

- ∞ Licenciatura en Pedagogía:
 - Promoción 1: de los 103 alumnos de 5º de Pedagogía se conformaron 34 grupos, de los cuales 19 eran discentes del grupo A de Pedagogía⁶¹ y 15 eran del grupo B.
 - Promoción 2: de los 67 estudiantes de 5º de Pedagogía se constituyeron 33 grupos (como máximo de 3 estudiantes). De estos 67 discentes 40 figuraban como alumnado del grupo A de Pedagogía y 27 del grupo B.
- ∞ Grado en Pedagogía: de los otros 35 estudiantes de 2º del Grado de Pedagogía, se organizaron 17 grupos (14 grupos de 2 componentes y 3 grupos de 3).

Igualmente, resaltar el elevado porcentaje de mujeres respecto de hombres (tanto en la Licenciatura como en el Grado), ya que el de mujeres alcanza algo más del 93% del total de la muestra en la Licenciatura, mientras que el de hombres no llega al 6%. Ocurre algo parecido en el Grado en Pedagogía, puesto que el porcentaje de mujeres alcanza algo más del 91%, mientras que el de varones sólo un 9%. Así pues y para finalizar, hemos querido sintetizar la muestra, que quedaría organizada de la siguiente manera:

⁶¹ Es importante indicar que el 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía estaba dividido en dos grupos, el grupo A y el grupo B.

Tabla 13: Resumen de la muestra

Problema de investigación	Muestra seleccionada	Características	
Conocer desde la visión de los estudiantes cuáles son los procedimientos de evaluación que aplican los docentes y qué destrezas cognitivas desarrollan, en la Licenciatura y el Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia y si existe continuidad (o no) en ambos Planes de Estudios.	205 estudiantes	103 alumnos Licenciatura Pedagogía (1)	M: 96
			V: 7
		67 alumnos Licenciatura Pedagogía (2)	M: 63
			V: 4
		35 alumnos Grado Pedagogía	M: 32
			V: 3

2.5. Instrumentos de recogida de información

Definido el problema de investigación, marcados los objetivos a conseguir, detallada la metodología empleada y explicitada la muestra de estudio de este trabajo, queda ahora indicar cuáles son los instrumentos de recogida de datos que se han aplicado.

Una de las principales dificultades con la que nos encontramos en el desarrollo de la investigación era obtener, en la medida de lo posible, una aproximación lo más fiel a la realidad del uso de los procedimientos de evaluación que aplicaban los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes y de las operaciones cognitivas que se habían favorecido en estos estudios. No obstante, dado el carácter de esta investigación y la información que queríamos obtener consideramos que era necesario la utilización de varios procedimientos de recogida de datos, que nos facilitaran la información que queríamos obtener. Para ello nos decantamos por el *cuestionario abierto* y una *escala Likert*. Estas herramientas nos permitieron acceder a las percepciones de un gran número de estudiantes y profundizar en las concepciones y reflexiones que éstos hacen.

Así pues, antes de comenzar con la explicación de las diferentes técnicas que fueron suministradas a los estudiantes hemos de señalar que tanto el cuestionario como la escala Likert fueron completadas tras realizar una prueba piloto. Una vez construido el cuestionario y la escala Likert y tras revisar la literatura especializada y otros cuestionarios y escalas Likert (similares) llevadas a cabo en otras investigaciones, el grupo de investigación al que estoy adscrita llevó a cabo una evaluación de los mismos. Los resultados de este proceso de valoración nos

permitieron hacer los ajustes necesarios para completar ambas técnicas. Así pues, tras introducir los cambios indicados por el grupo de trabajo, los instrumentos (cuestionario y escala Likert) fueron validados por un panel de expertos. Transcurrido este proceso se consideró oportuno aplicar estas técnicas a una muestra piloto de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y así conocer si los instrumentos respondían a los objetivos formulados y a nuestras pretensiones.

La muestra piloto a la que se aplicó el cuestionario y la escala Likert fue a la promoción 1 de la Licenciatura en Pedagogía. Es importante señalar que ambas técnicas se llevaron a cabo de forma individual por los estudiantes. Así pues, tras este estudio piloto se tomó la determinación que estos dos instrumentos debían de aplicarse de forma grupal, puesto que nos dimos cuenta que durante el periodo que tenían los alumnos para completar el cuestionario y la escala Likert hablaban entre ellos y eran capaces de recordar más información si lo hacían entre varios.

En este sentido, señalar que tras este último ajuste se procedió a la recogida de toda la información de forma grupal, utilizando el cuestionario y la escala Likert, tanto en la Licenciatura en Pedagogía (promoción 1 y 2) como en el Grado en Pedagogía.

Una vez aclarada esta información, consideramos oportuno y necesario conocer desde la teoría qué es el cuestionario y cómo ha sido utilizado para este trabajo. Así, comenzaremos por el **cuestionario**. En este sentido, y tomando como referencia el trabajo de Salkind (2009) este se compone de,

un conjunto de preguntas estructuradas y enfocadas que se contestan con lápiz y papel y que permiten a los encuestados cumplimentarlos sin la intervención directa del investigador. Esta característica ofrece la posibilidad de que el cuestionario se auto-administre, pudiendo acceder de este modo al estudio de un área geográfica más extensa que con otros instrumentos (p.142).

Tal y como señala este autor, el cuestionario nos ha permitido obtener información de cómo los estudiantes conciben las técnicas de evaluación y las

destrezas cognitivas sin necesidad de una intervención directa por nuestra parte, pudiendo exponer en sus declaraciones aquello que sentían.

Por otra parte, hemos de señalar que una parte importante y necesaria de cualquier cuestionario es la presentación que lo acompaña, pues ayuda a contextualizar y tomar decisiones al encuestado. La estructura del cuestionario que elaboramos para la recogida de información de esta Tesis, parte de la base de querer conocer desde la experiencia personal del alumnado, cuáles habían sido los procedimientos de evaluación con los que los docentes habían valorado sus aprendizajes.

Así pues, es significativo resaltar que seleccionamos el cuestionario como una estrategia de recogida de información porque cumplía con los objetivos que nos habíamos marcado con este primer instrumento. Más concretamente y tomando como referencia a Rodríguez Gómez, Gil flores y García Jiménez (1999) podemos señalar que,

el cuestionario intenta abordar los problemas desde la óptica de la exploración, su finalidad es la sondear las opiniones que tiene la muestra sobre un tema concreto, se suelen emplear cuando no se dispone de mucho tiempo y se desean obtener varias respuestas de distintos sujetos, entre otras características, correspondiéndose en todo momento con nuestra intencionalidad, en este primer momento de acercamiento a la muestra (p.186).

Del mismo modo, tomando como referencia a Fox (1981)⁶² quien señala la conveniencia de seguir un proceso en la formulación de un cuestionario:

Limitación de la extensión del cuestionario; estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado de lo posible; redacción del material introductorio de forma elocuente para que éstos conozcan la finalidad de la investigación y arbitrar un sistema para que éstos conozcan los resultados (p.610).

⁶² Citado por Rodríguez Gómez, Gil flores y García Jiménez (1999, p. 187)

Para la Tesis Doctoral se elaboró un cuestionario (abierto) en el que se le solicita al estudiante que (en una tabla) identificase y ejemplificase, de acuerdo con cada asignatura, el tipo de prácticas utilizadas en su evaluación, teniendo además la posibilidad de ampliar con nuevas técnicas (anexo nº1 y 2).

Para completarlo se le facilitó a la muestra participante un documento en el que estaban codificados y explicados cada una de las prácticas de evaluación. Es importante reseñar que la codificación y explicación facilitada a los estudiantes que participaron en esta investigación procedía del trabajo realizado anteriormente, y por tanto, estas descripciones de procedimientos de evaluación eran el fruto de aquel primer trabajo que sirvió de gran ayuda para la obtención de datos en esta segunda investigación.

A continuación mostramos un ejemplo del cuestionario empleado para la primera fase, de acercamiento de los estudiantes al tema y obtención de los primeros datos.

Tabla 14: Ejemplo de cuestionario de recogida de información

Nombre y Apellidos:		
Nº de Grupo:		Curso:
<i>Una vez hecha una revisión general acerca de los instrumentos de evaluación que han utilizado los profesores para valorarte a lo largo de la carrera, vamos ahora a concretarlos por asignaturas. Así en cada una de las asignaturas deberás identificar y ejemplificar cada uno de los instrumentos empleados. Para ello te vamos a facilitar una clasificación realizada por los alumnos de 5º de Pedagogía en el año 2007. De la misma forma tendrás la posibilidad de modificar y/o completar con otras categorías e instrumentos (en éste caso deberás de explicar las nuevas incorporaciones que hagas).</i> Muchas gracias.		
INSTRUMENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Ejemplos (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)		
PRIMERO DE CARRERA		
1	Nombre asignatura	
2	Nombre asignatura	
3	Nombre asignatura	

El cuestionario expuesto anteriormente sigue el formato propuesto por Rodríguez Gómez, Gil flores y García Jiménez (1999), ya que comienza con los datos de identificación de los sujetos: recoge el nombre y los apellidos (de los

mismos)⁶³, continúa con el número de grupo, el curso, se les presentaba en qué iba a consistir la actividad (qué es lo que iban a hacer y cómo debían hacerlo) y, por último, se les formulan los agradecimientos.

Continuando con la aplicación del cuestionario a nuestra investigación hemos de adelantar que éste se realizaba en grupos (de tres personas), lo que favorecía el debate, la reflexión y rememoración de detalles⁶⁴ que de forma individual hubiese sido complicado de recoger (tal y como comprobamos en la prueba piloto).

Evidentemente, los alumnos recordarán unos procedimientos de evaluación en mayor medida que otros, puesto que por algún motivo han tenido más significado para ellos.

En este sentido, podemos decir que los estudiantes en el cuestionario han identificado aquellas prácticas de evaluación que para ellos fueron relevantes. Por otra parte, del Valle López, de Prado Núñez, Tejedor Mardomingo, Rodrigo Lacuela, Larena Fernández, Martín María, Señor Olmedo y Carbonero (2010) señalan que,

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" (p.2): Desde la perspectiva de una sociedad dialógica, la investigación puede abrirse a metodologías entorno al diálogo, capaces de dar respuesta a los retos de la nueva sociedad. Hoy en día el proceso de investigación en las ciencias sociales también puede organizarse en el marco de la acción

⁶³ Tal y como se les indicó, al inicio del trabajo, esta información era confidencial y no se iba a dar a conocer

⁶⁴ Es importante señalar que la memoria es una parte fundamental para la elaboración de este tipo de cuestionarios. Muchos son los autores que han escrito acerca de la memoria (Anderson, 1995; Piña, 1999; Woolfolk, 2010, etc.). Más concretamente y de acuerdo con el tema que nos ocupa en este apartado, podemos aludir al trabajo de Piña (1999) en el que indica que, "la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos. Las vivencias no tienen significado en sí mismas, el significado no radica en la acción, sino que siempre es una atribución de sentido que alguien hace" (p.3).

comunicativa, lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y la reflexión. Estos dos términos intersubjetividad y reflexión, enmarcan la propuesta investigadora de la metodología comunicativa crítica: comunicativa porque supera la dicotomía objetivo/sujeto mediante la categoría intersubjetividad, y crítica (coincidiendo con la metodología sociocrítica) por que parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de la sociedad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006, p. 12)⁶⁵.

Así pues, del Valle López et al., 2010 aportan que,

desde la constatación de que en la realidad social se dan prácticas dialógicas (...), que se caracteriza por pretender validar un tipo de explicación de los fenómenos, las situaciones o las interacciones que se producen en la sociedad mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y a lo que la transforma (p.3).

Siguiendo las aportaciones de estos autores y continuando con el cuestionario, podemos decir que éste nos permitió tener una primera imagen acerca de la percepción que tienen los estudiantes (como miembros que han vivido un contexto y que tienen una experiencia personal) sobre cuáles los procedimientos de evaluación que empleaban los profesores para evaluarles y conocer si hay diferencias significativas con respecto a los procedimientos que aplicaban los docentes en cuanto al Grado.

Expuesto ya el cuestionario, sus características, cómo se debe elaborar y cómo se ha estructurado para este estudio, vamos ahora a conocer, el segundo de los instrumentos utilizados para la recogida de información fue la **escala Likert**.

Más concretamente, Fernández de Pinedo (1998) "define la escala como una serie de ítems que se han elaborado escrupulosamente y que posteriormente se han seleccionado algunos de tal manera que constituyen un criterio para medir, en

⁶⁵ Citado por del Valle López, de Prado Núñez, Tejedor Mardomingo, Rodrigo Lacuela, Larena Fernández, Martín María, Señor Olmedo y Carbonero (2010, p. 3).

este caso una actitud" (p.1). Esto concuerda con lo que señala Ávila Baray (2006) "quien recoge que las escalas son instrumentos de medición o pruebas que son utilizadas para la medición de actitudes" (p. 82). Cabe destacar que nuestra intención al solicitar a los estudiantes que completasen la escala Likert, era conocer de acuerdo con sus experiencias cómo valoraban el uso o puesta en práctica de las diferentes capacidades.

Así pues, profundizando ahora en las escalas Likert hemos de señalar que, de acuerdo con Ávila Baray (2006) "éstas miden actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. La escala se construye en función de una serie de ítems que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo" (p.83). Asimismo, para la confección de los ítems para este tipo de escalas hemos de tener presente los siguientes criterios en palabras de este autor: "Definición de la variable a medir; Determinación de cómo medir dicha variable; diseño de ítems favorables y desfavorables; depuración de la escala, a través de un estudio piloto y administración de la versión final" (p. 83).

Atendido ahora a la escala que administramos a los estudiantes de Pedagogía y teniendo en cuenta la literatura especializada podemos confirmar que ésta se ajusta en gran medida a la concepción teórica de la misma. Concretamente para el diseño de esta misma se siguieron los pasos expuestos (en el párrafo anterior) y detallados en el trabajo de Ávila Baray (2006, p. 83).

La finalidad que tenía el confeccionar esta escala, para que fuese completada por los estudiantes, era conocer cuál o cuáles eran las capacidades que de forma global percibían los estudiantes que habían desarrollado en cada asignatura tanto de la Licenciatura como del Grado en Pedagogía (Anexo nº 1 y 2).

Así pues, se les presentó una ficha (tabla nº 15) en la que aparecían los datos de identificación⁶⁶, el nº del grupo, y la explicación sobre en qué consistía dicha tarea y los agradecimientos y posteriormente la escala Likert. Todo ello queda recogido en la siguiente tabla.

Tabla 15: Ejemplo de escala Likert

Nombre y Apellidos:						
Nº de Grupo:				Fecha:		
<i>Hasta ahora has recordado los instrumentos con los que te evaluaban tus profesores a lo largo de la carrera.</i> <i>En esta ficha lo que se te solicita es que identifiques a través de una escala Likert de 0 a 5 (0 se corresponde con nada y 5 con mucho) cuál es la capacidad o capacidades que de forma global creías que se habían evaluado con estas herramientas en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que has cursado en la titulación de Pedagogía.</i> <i>Muchas gracias por tu colaboración.</i>						
<i>Capacidades</i>	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de casos prácticos						
Resolución situaciones problemáticas						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

⁶⁶ Al igual que con el cuestionario estos datos no se iban a emplear, puesto que se les comentó al inicio de la investigación que iban a ser anónimos.

En este sentido, para llevar a cabo la recogida de datos, solicitamos a los estudiantes que se organizaran nuevamente en grupos como máximo de 3 personas y como condición sine qua non tenían que trabajar con las mismas personas con las que habían completado el cuestionario. El objetivo que se perseguía con esto era que de forma grupal pensasen, debatiesen, rememorasen y reflexionasen sobre qué destrezas cognitivas habían desarrollado en mayor o menor medida en las distintas asignaturas.

La tarea que tenía que realizar cada grupo (ante esta ficha) era valorar, en cada una de las asignaturas, de 0 (nada) a 5 (mucho) cada una de las destrezas cognitivas que se habían favorecido o que más habían desarrollado en cada una de las asignaturas. Estas capacidades coinciden con la propuesta de Marzano y Kendall (2007), quien propone como destrezas cognitivas la recuperación de la información; estructuración de la información; análisis de la información; aplicación práctica del conocimiento: resolución de problemas y/o experimentación e investigación.

Tal y como hemos podido observar a lo largo de este apartado, diversos han sido los instrumentos con los que nos hemos intentado acercar a esas valoraciones y percepciones que tienen los estudiantes sobre cómo son evaluados (con qué prácticas) a través del cuestionario, qué tipo de capacidades ponen en práctica (a través de la escala Likert).

2.6. Técnicas de análisis de la información

De acuerdo con los objetivos, la metodología, las posibilidades de acceder a la información mediante el recuerdo, el cuestionario, escala Likert y la entrevista, así como el volumen de información, se optó por el tratamiento de la información a través del análisis cuantitativo y el análisis de las declaraciones de los estudiantes (Porta y Silva, 2003).

Comenzaremos en esta ocasión por el análisis cuantitativo de los datos, para ello hemos hecho uso del programa IBM SPSS Statistics 19. Este programa nace,

como una aplicación estadística dirigida hacia las necesidades de las ciencias sociales. Pero, con el paso del tiempo este programa estadístico se convirtió en un programa aplicable a otras áreas de conocimiento e igualmente adaptable a cualquier situación que requiera de un programa cualificado para el análisis estadístico de datos (Velandrino y Sánchez Meca, 2003, p.1).

Tal y como indican estos autores dicho programa estaba destinado para una función determinada, pero su fácil y rápida adaptación conllevó que éste tuviese un gran auge.

En cuanto a cómo se organiza y estructura dicho programa, siguiendo el trabajo de Velandrino y Sánchez Meca (2003), podemos indicar que "el SPSS es un paquete modular, al que se le pueden ir añadiendo subprogramas. Esta característica lo hace muy versátil y adaptable a muchas de las necesidades existentes" (p.1).

De acuerdo con estos autores, podemos reseñar que el SPSS

trabaja dentro del sistema operativo Windows, lo que significa que se adapta a su estructura y características y utiliza los mismos procedimientos y modos de operar (...) la organización básica de la información estadística se lleva cabo a través de las variables que forman junto con los casos, la matriz de datos. Cada variable ocupa en la matriz una columna. Para definir las variables es preciso abrir la pantalla (vista de variables) (p.2).

En este sentido señalar que para este estudio en concreto nosotros organizamos la información de acuerdo con las asignaturas y las capacidades, estableciendo así las distintas variables, tal y como podemos observar en la siguiente figura.

	BaseMetodologicas_Reproducción	BasesMetodologicas_Estructuración	BasesMetodologicas_Análisis	BasesMetodologicas_Resolución	BasesMetodologicas_Experimentación	HistoriaEducacion_Recuperación	HistoriaEducacion_Estructuración	HistoriaEducacion_Análisis	HistoriaEducacion_Resolución	HistoriaEducacion_Experimentación	DidacticaGeneral_Recuperación	DidacticaGeneral_Estructuración	DidacticaGeneral_Análisis
1	4	2	3	4	3	5	3	1	0	1	4	3	4
2	2	4	4	2	4	2	1	1	1	0	0	4	4
3	5	5	5	5	5	4	4	5	0	3	4	4	4
4	5	4	1	1	4	1	5	1	1	1	2	4	4
5	4	4	4	4	5	5	4	0	0	0	5	5	2
6	3	4	2	3	5	5	4	3	1	1	4	5	3
7	1	3	5	5	5	5	5	1	0	0	2	4	4
8	5	1	0	0	3	5	0	0	0	0	5	2	2
9	3	4	5	2	4	4	2	2	1	1	4	4	4
10	3	3	5	5	3	5	4	0	0	0	5	5	4
11	3	2	4	1	1	3	3	2	2	2	4	3	3
12	3	4	4	2	4	1	4	0	0	0	1	2	4
13	2	4	2	5	5	5	4	2	0	0	4	5	4
14	4	3	1	4	1	5	5	2	3	0	5	4	4
15	3	1	1	2	4	4	3	3	0	0	3	2	3
16	3	4	1	4	5	0	1	5	0	3	5	4	5
17	5	5	4	5	5	5	3	1	0	5	5	5	4

Figura 7: Vista de datos y variables desde el programa IBM SPSS Statistics 19

Más concretamente, estos autores aportaban que,

La organización básica de la información estadística se lleva a cabo a través de variables. Las cuales, forman junto con los casos, la matriz de datos. Cada variable ocupa en la matriz una columna. Si pinchamos en (vista de datos) con un doble clic en la columna del nombre de la variable podremos acceder

a las características de la misma. Un ejemplo de esto es que recogemos en la siguiente figura” (p.7).

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	BaseMetod...	Numérico	8	0		{0, Nada}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
2	BasesMeto...	Numérico	8	0		{0, Nada}...	Ninguna	10	Derecha	Escala	Entrada
3	BasesMeto...	Numérico	8	0		{0, Nada}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
4	BasesMeto...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
5	BasesMeto...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	HistoriaEdu...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
7	HistoriaEdu...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
8	HistoriaEdu...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
9	HistoriaEdu...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
10	HistoriaEdu...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
11	DidacticaGe...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
12	DidacticaGe...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
13	DidacticaGe...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
14	DidacticaGe...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
15	DidacticaGe...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
16	ProcesosPs...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
17	ProcesosPs...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
18	Procesos_P...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
19	ProcesosPs...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
20	ProcesosPs...	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada

Figura 8: Características otorgadas a las variables

Como podemos observar en la figura anterior, para estudio asignamos a cada variable un nombre, el tipo (en este caso numérico), la anchura, si queríamos decimales (en esta ocasión no eran necesarios) qué valores le atribuíamos a cada puntuación (el valor 0 coincidía con nada, el valor 1 con muy poco, el valor 2 con poco, el valor 3 con algo, el valor 4 con bastante y el 5 con mucho). Asimismo establecimos las columnas, dónde queríamos que se alineasen los datos, la escala, etc.

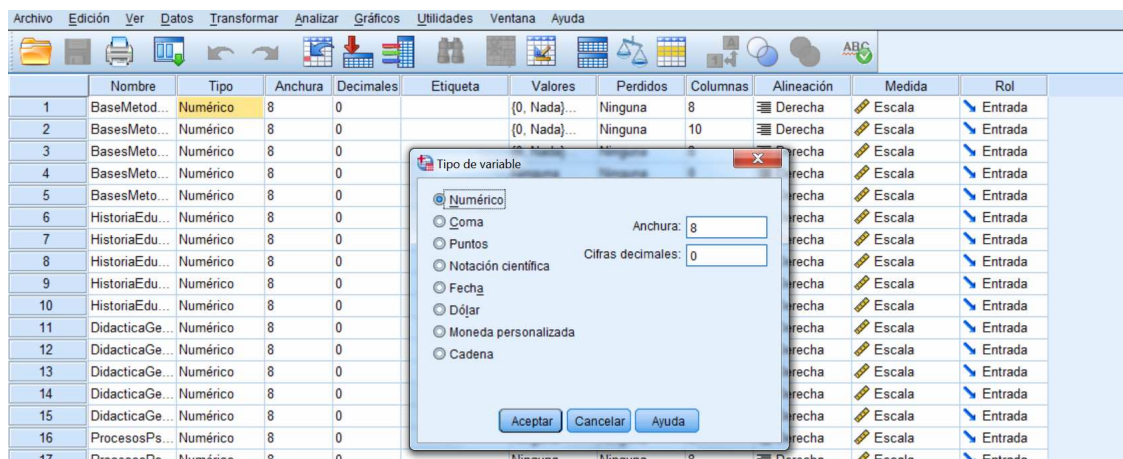


Figura 9: Ejemplo de tipo de variables y las posibles opciones

Por otra parte, como se recoge en el manual de uso del programa SPSS podemos señalar que "existen varios tipos de variables, por un lado las numéricas que son aquellas que sólo admiten números y, por otra parte, las variables alfanuméricas, las cuales pueden contener cualquier carácter (de los permitidos)" (p.7-8). En este caso a nosotros nos interesaban por las características de la información las variables numéricas, tal y como podemos observar en la figura nº 9.

En cuanto a la introducción de datos indicar que se realiza en un fichero de datos que comprende la matriz de datos donde se ordena la información estadística. "Este fichero guarda la información con todas las características de las variables y los datos, aunque también se puede crear un nuevo fichero de datos" (p.15).

"Este programa de análisis cuantitativo nos permite entre otras cosas realizar análisis descriptivo de una o dos variables, desde una perspectiva exploratoria" (Ibíd. p. 64). Si tenemos en cuenta el tipo de información con la que pretendemos hacer el análisis en este programa hemos de señalar que nos centraremos, pues, en esta ocasión en el análisis descriptivo. Tal y como señalan estos autores⁶⁷, "el análisis estadístico de cualquier conjunto de datos puede abordarse atendiendo a tres criterios":

⁶⁷ Velandrino y Sánchez Meca (2003)

- ∞ *el número de variables*: podemos analizar datos desde una sola variable, dos variables o múltiples variables. Habitualmente se hace desde múltiples variables, aunque se utilizan las otras (univariante y bivariantes) como pasos antecesores.
- ∞ *la naturaleza de las variables*: podemos diferenciar entre las variables cualitativas, cuasi-cuantitativas y las cuantitativas (p.49).
- ∞ *el enfoque descriptivo*: este tipo de análisis nos permite extrapolar la información resultante a otras poblaciones.

De acuerdo con el tipo de estudio que estamos realizando a lo largo de este trabajo y con el tipo de programa que estamos trabajando nos centraremos, en esta ocasión, en las variables cuantitativas.

Así pues, supone que "seleccionamos para el análisis una variable de naturaleza cuantitativa y especificamos qué tipo de información necesitamos, pinchando en el submenú **estadísticos**" (p.52). En este submenú podemos conocer la media, mediana, moda, suma, cuartiles, puntos de corte, percentiles, desviación típica, varianza, amplitud, error de la media, etc. Un ejemplo de esto queda recogido en la siguiente figura. Datos que hemos utilizado para el análisis que mostramos en páginas siguientes. A continuación mostramos una imagen en la que se expone cómo íbamos realizando el análisis en el programa.

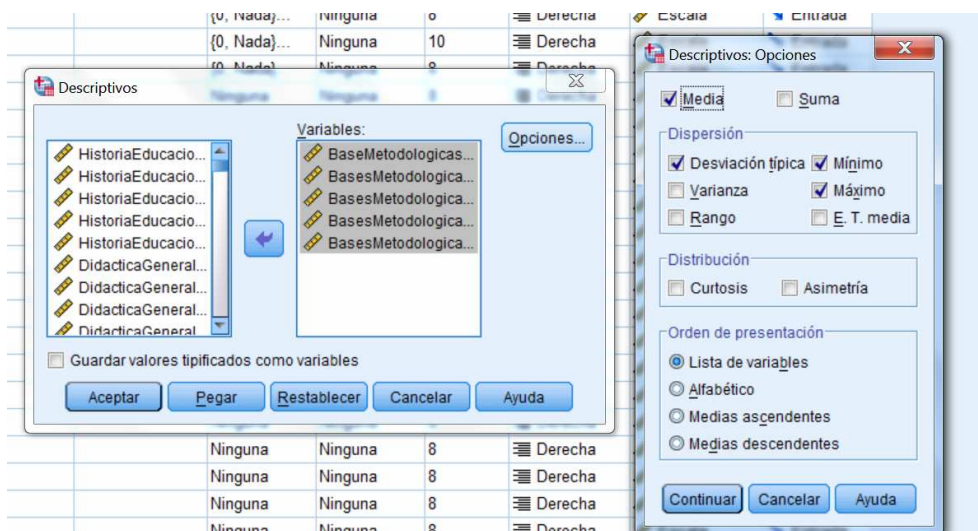


Figura 10: Ejemplo de estadístico para calcular la moda, mediana, media, desviación típica

Por otra parte, señalar que este programa estadístico además nos facilita la opción de realizar gráficos. Además el SPSS nos permite la realización de dos tipos de gráficos: cuantitativos y los no cuantitativos. Nos centramos, pues en los cuantitativos, ya que están pensados principalmente para facilitar información. Este programa ofrece una amplia gama de posibilidades que permiten elaborar imágenes muy representativas gráficamente. Igualmente, nos habilitan para realizar diferentes tipos de gráficos tal y como podemos observar en la figura nº 11.

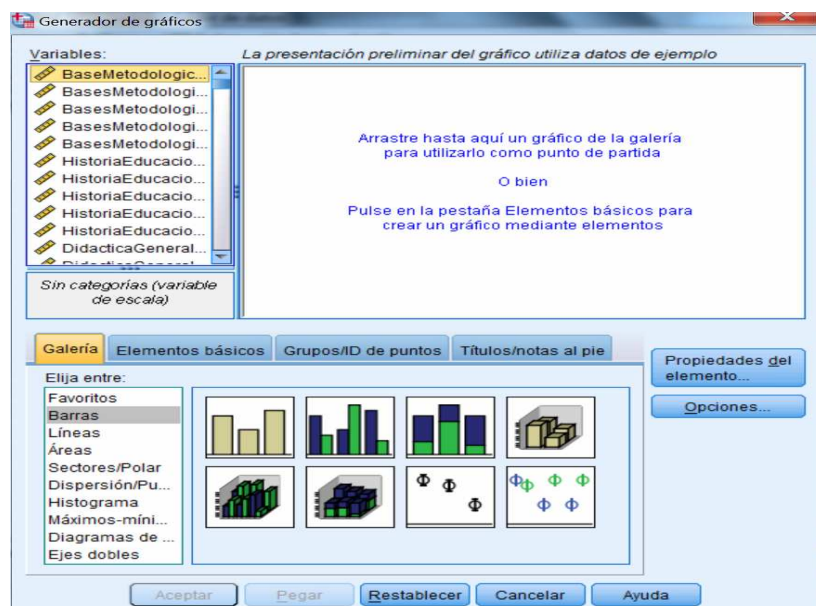


Figura 11: Opciones de gráficos del programa IBM SPSS Statistics 19

Hasta el momento hemos conocido qué programa, con qué finalidad y qué tipo de análisis hemos hecho con los datos aportados por los alumnos. Vamos a continuación a exponer qué sistema hemos utilizado para estudiar las declaraciones realizadas por los estudiantes, puesto que el programa SPSS nos sirve para un tipo de análisis más cuantitativo y para los relatos de los estudiantes necesitábamos otro tipo de herramienta. Así pues, optamos por el programa AQUAD.

Este programa “fue creado para servir de soporte a aproximaciones teóricas (...), para soportar la reconstrucción de relaciones en la base de datos y (...) para el análisis de textos” (Huber y Gürtler, 2004, p.9). En este sentido, indicar que la versión 6 de AQUAD de datos cualitativos nos ha permitido el estudio de las declaraciones realizadas por los estudiantes en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere.

Así pues, este sistema nos ha permitido “reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, etc.” (Ibíd., p.9) elaboradas por los alumnos y organizarlas en categorías de acuerdo con los criterios o patrones que consideramos necesarios.

“La característica especial de AQUAD en su habilidad, no sólo para categorizar y organizar después los datos para cada categoría sino también el permitir al investigador extraer conclusiones al relacionar las categorías entre ellas” (Ibíd., p.10). Es por ello que consideramos oportuno hacer uso de este programa pues además se caracteriza según este autor “por su objetividad, fiabilidad y validez” (Ibíd., p.11).

Capítulo 3

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

En el capítulo anterior, el marco metodológico, concretamos el problema de investigación que nos ha llevado a desarrollar el estudio que presentamos en esta Tesis Doctoral, los objetivos que nos marcábamos, el tipo de investigación en la que circunscribimos nuestro trabajo, así como la muestra a la que hemos tenido acceso, cómo se ha obtenido la información y las técnicas para analizarla.

En este apartado, presentaremos el análisis e interpretación de los datos obtenidos en este trabajo. Daremos respuesta a algunos de los objetivos planteados en el apartado metodológico. Más concretamente, iniciaremos esta sección con los procedimientos de evaluación aplicados por los docentes, de acuerdo con la percepción del alumnado, y continuaremos con las capacidades cognitivas desarrolladas.

En el primer capítulo describiremos y ejemplificaremos las diferentes técnicas de evaluación que han sido identificadas por los estudiantes, tanto en la Licenciatura como en el Grado. Así pues, en éste se dará respuesta al primero de los objetivos que se centra en conocer e interpretar los procedimientos de evaluación que han sido aplicados por el profesorado para obtener información que permita valorar el aprendizaje de los alumnos en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.

Por otro lado, en el segundo capítulo se profundizará en las capacidades cognitivas, respondiendo así al segundo de los objetivos formulados en el apartado metodológico, que se concreta en identificar e interpretar las destrezas cognitivas que ponen en práctica los estudiantes en la Licenciatura en Pedagogía y el Grado para superar el conjunto de asignaturas que componen la carrera. Conoceremos cómo han sido valoradas por los estudiantes en la Licenciatura, y cuáles han sido las destrezas más potenciadas en cada asignatura y, posteriormente, describiremos e interpretaremos esta misma información con los datos del Grado.

Por último, llevaremos a cabo una comparación (de aquellos aspectos más relevantes) en cuanto a prácticas de evaluación y a capacidades se refiere entre la

Licenciatura y el Grado, con ello responderemos a varios de los objetivos formulados. Más concretamente, al tercero que consistía en determinar si existen diferencias entre los procedimientos de evaluación aplicados por los docentes en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. Y al cuarto objetivo que trataba de comparar e interpretar el uso que hacen los estudiantes de forma general y a la vez concreta de las distintas destrezas cognitivas tanto en la Licenciatura como en el Grado (2009-2013).

3.1. Análisis General de los procedimientos aplicados en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

El inicio del análisis e interpretación de resultados, supone un proceso de síntesis, contextualización y direccionalidad. Sin duda, la contextualización es de gran utilidad, pues nos ubica y nos ayuda a comprender el sentido de lo que posteriormente se describe. Así pues y siguiendo esta premisa, comenzaremos señalando que nuestro trabajo se centra en conocer qué procedimientos de evaluación recuerdan los estudiantes de su paso por la carrera. Sin duda, estas técnicas de evaluación que rememoran los alumnos le han llevado a superar las diferentes materias.

Por otra parte, hemos de señalar que existen otros estudios llevados a cabo desde la Facultad de Educación que evidentemente están, de alguna manera, relacionado con nuestro tema de estudio. Naturalmente, estos trabajos han sido tenidos en cuenta en nuestra investigación. En este sentido, destacar que los estatutos de la Universidad de Murcia recogen la necesidad de conocer los resultados que nos indican la situación actual y sus posibles mejoras. Más concretamente, expresan

la necesidad de hacer un informe (...) sobre los resultados de las evaluaciones globales de las asignaturas incluidas en los planes de estudios, con el objetivo de poner de manifiesto la situación actual, hacer una reflexión sobre ella y, en su caso, recoger propuesta de mejora de nuestras titulaciones (Informe resultados académicos, 2007,p. 9)

Efectivamente, este tipo de estudios son llevados a cabo en las distintas Facultades, precisamente la de Educación en el informe sobre sus resultados académicos de 2009, se exponen diversos criterios para analizar los resultados de: la tasa de éxito, la tasa de eficacia y la tasa de rendimiento.

Centrándonos en éstos informes en los que se dan a conocer las tasas de éxito, las tasas de eficacia y las tasas de rendimiento, observamos que también aportan información sobre los resultados alcanzados por los alumnos. Es decir, el porcentaje de aprobados y suspensos. Sin duda, estos juicios de valor (aprobado/suspenso) se alcanzan a través de la obtención de información obtenida, como es

lógico, a través de diferentes procedimientos de evaluación. Así radica, nuestro el lazo de unión con nuestro estudio.

Cabe destacar que, una vez señalada esta información, hemos de resaltar que los resultados alcanzados en nuestro trabajo y sus correspondientes interpretaciones posteriores son amplios, por lo que este capítulo se va a dividir en varios apartados.

El primero de ellos, dará a conocer y profundizará en cuáles eran los procedimientos de evaluación que, según la experiencia del alumno, aplicaban los docentes para obtener información de sus aprendizajes.

Por otra parte, un segundo apartado en el que constataremos si se utilizan los mismos procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía (en la promoción 2009/2013).

Por último, un apartado en el que conoceremos en qué medida hay continuidad, o cambio, al menos en cuanto a técnicas de evaluación se refiere entre la Licenciatura y el Grado.

3.1.1. Los procedimientos de evaluación aplicados en la Licenciatura en Pedagogía

Tal y como señalábamos anteriormente, este primer apartado del análisis centra su atención en *los procedimientos de evaluación* que aplican los docentes para obtener información del aprendizaje de sus alumnos puesto que, consideramos que, a través de éstos, podemos vislumbrar cómo se está formando a los futuros Licenciados y Graduados en Pedagogía.

Evidentemente, es relevante conocer el tipo de instrumento que se utiliza en la Licenciatura en Pedagogía. En este sentido, Zabalza (2009) recoge 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, de acuerdo con este autor y en nuestra opinión 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.

Cabe resaltar que el discente desarrolla unas determinadas habilidades, en función del instrumento con el que se le ha evaluado. 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 instrumento para obtener información el propósito es obtener información del aprendizaje del alumno. Sin embargo, cada práctica es distinta por lo que el estudiante deberá adaptarse a las exigencias.

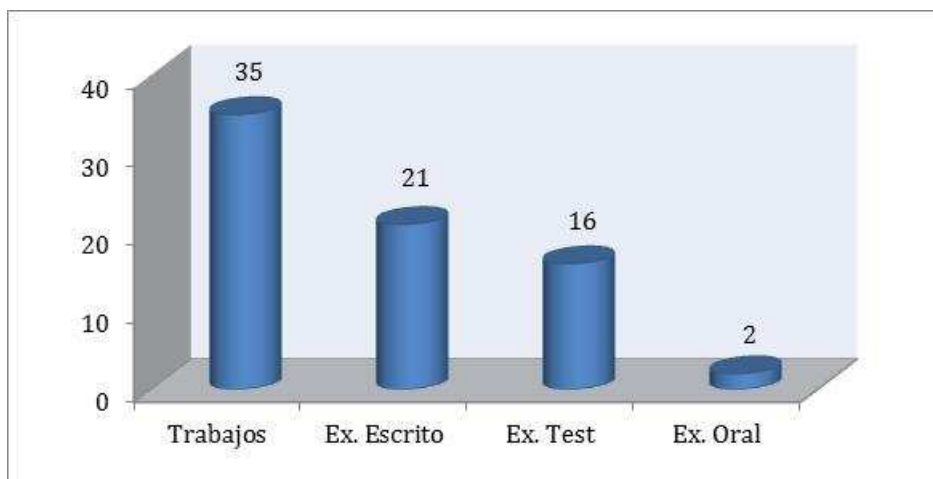
Por tanto, hemos de recordar que nuestra intención con este trabajo es, conocer el alcance y significado que los diferentes procedimientos de evaluación tienen en la formación del estudiante (como veremos a continuación).

Así pues, señalar que para conocer cuáles eran las técnicas de evaluación que los alumnos recordaban, hemos de indicar que las informaciones obtenidas en el estudio son experiencias vividas y relatadas por los propios discentes. Vamos, seguidamente, a exponer los resultados más destacados en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere.

Sin lugar a dudas, por su amplitud de significado aparecen 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 reseñada en el marco conceptual de este trabajo.

Para conocer el uso y el significado que tienen dichos procedimientos para los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, nos ayudaremos de la información ofrecida en la gráfica nº 1 que mostramos a continuación.

Tal y como podemos ver en la imagen siguiente, los trabajos han sido llevados a cabo en casi todas las asignaturas troncales y obligatorias, mientras que los exámenes escritos han sido aplicados en algo más de dos tercios de las materias. Por otra parte, los test han sido desarrollados en menor medida, aunque han sido utilizados en casi la mitad de asignaturas. Mientras que la experiencia de los alumnos con los exámenes orales es prácticamente testimonial.



Gráfica 1: Uso de los procedimientos de evaluación en la Licenciatura Pedagogía

Efectivamente, hemos de partir de la idea que esta información se recoge en el último curso de la titulación en Pedagogía, en quinto, y que los alumnos han superado prácticamente la totalidad de asignaturas que componen la carrera. En este sentido, como es lógico, los estudiantes han señalado los 4 instrumentos clásicos de obtención de información, que son *los trabajos, los exámenes escritos, los test y los orales*. Pero, ¿qué significan estas técnicas para ellos?

De acuerdo con los datos que hemos referenciado anteriormente y teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado teórico de esta Tesis, no es lo mismo evaluar con un trabajo, con un test, con un oral, que con un examen escrito puesto que no demandan las mismas exigencias ni tampoco se desarrollan las mismas habilidades en cada uno de ellos.

Así pues, con el trabajo, el alumno es 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. Mientras que 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.

Del mismo modo, con el test, el discente es capaz de identificar y discriminar entre varias respuestas la que es correcta. Por otro lado, con el examen

oral el estudiante debe exponer públicamente (y sin material un tema). Asimismo, indicar que a pesar que formalmente estas herramientas fomentan en el alumno unas determinadas habilidades, en la práctica dichos procedimientos pueden verse alterados por la dinámica del aula.

En este sentido y teniendo en cuenta la información anterior podemos afirmar que no todas las prácticas de evaluación han sido utilizadas con la misma frecuencia⁶⁸. Es por ello que, podemos constatar que, de acuerdo con la experiencia de los discentes, la herramienta más aplicada por los docentes han sido los trabajos puesto que se han llevado a cabo 35 de las 36 materias. Evidentemente, de este dato se desprende la amplia experiencia que los alumnos, han adquirido en cuanto a trabajos se refiere.

Por otra parte, los estudiantes han considerado que la segunda herramienta más desarrollada (a lo largo de su carrera) han sido los exámenes escritos, que se han llevado a cabo en 21 de 36 asignaturas (el 58,33%). Es decir, un elevado número de materias y, por consecuente de docentes, han obtenido información del aprendizaje de los alumnos a través de esta práctica.

En cuanto a los exámenes tipo test, señalar que existe una diferencia considerable con respecto a las dos técnicas anteriores, puesto que los test han sido aplicados en 16 disciplinas, algo más del 44,44%. No obstante, podemos decir que la experiencia de los alumnos con esta herramienta es menor, aún así hemos de confirmar que son casi la mitad de asignaturas las que recurren a este tipo de práctica para obtener información del aprendizaje de los discentes.

Por último, respecto a los exámenes orales remarcar que ha sido la práctica de evaluación menos empleada por los profesores para evaluar a los estudiantes ya que sólo se ha aplicado en 2 de las 36 materias (5,55%). Como hemos podido comprobar los orales han sido aplicados en menor medida por los profesores, por lo que la experiencia de los estudiantes en esta práctica es más escasa.

⁶⁸ Cabe destacar, se profundizará en cada uno de los procedimientos de evaluación en apartados posteriores.

Hasta el momento, hemos conocido cuáles han sido las técnicas de evaluación más aplicadas por los docentes y la frecuencia de uso, según los estudiantes de Pedagogía. Sin embargo, ahora nos planteamos la siguiente cuestión: si los alumnos relatan que fueron evaluados a través de diversos procedimientos de evaluación, ¿fueron instrumentos aplicados independientemente, o se utilizaron a la vez que otras herramientas? En la siguiente tabla nº 16 intentamos responder a esta pregunta.

Tabla 16: Nº de procedimientos de evaluación aplicados en las distintas troncales y obligatorias

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%
TOTAL	36	100%

Los datos recogidos en la tabla anterior nos muestran, de acuerdo con las declaraciones de los alumnos, que los profesores utilizaron diferentes combinaciones de técnicas 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. Vamos seguidamente a profundizar en esta idea.

Más concretamente indican 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 herramienta de evaluación. Así pues señalar que, cuando se trata de una sola técnica de evaluación, los alumnos identifican que los docentes hacen uso siempre de los trabajos.

Por otra parte destacar que, los discentes identifican que en 27 de las 36 asignaturas, es decir, en el 75% de las materias (un elevado número de disciplinas) les habían evaluado con dos instrumentos. Concretamente, los docentes en estas asignaturas habían optado por recoger información de los estudiantes con dos técnicas diferentes. Puesto que como señala Zabalza (2009) hemos de seleccionar la técnica en función de los intereses y escoger aquella que cumpla con dichos propósitos. Es importante señalar que cuando ahondamos en el uso de dos herramientas de evaluación los docentes optan por la combinación siempre del trabajo junto con otra técnica tal y como vemos en la tabla nº 17.

Tabla 17: Combinación de dos procedimientos de evaluación en la Licenciatura en Pedagogía

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

Como podemos observar en la tabla n 17,. en 17 de las 36 asignaturas (47,22%), es decir en casi la mitad de asignaturas los docentes, utilizan dos instrumentos de evaluación, decantándose por el *trabajo y el examen escrito*. Mientras que en 10 de 36 materias (27,77%), optan por *los trabajos y por test*.

En cuanto al uso de tres prácticas de evaluación, hemos de resaltar que 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 nº 18 que mostramos a continuación.

Tabla 18: Combinación de tres procedimientos de evaluación en la Licenciatura en Pedagogía

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

Más concretamente, hemos de señalar que 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*. Y en 1 materia (2,77%) por los *trabajos, los exámenes orales, los test*. Esta información confirma lo que señala Zabalza (2009) "la técnica o técnicas con la que han obtenido datos sobre el aprendizaje de los estudiantes responde de una manera particular a los propósitos (...) siendo esta técnica especializada en la obtención de un determinado tipo de información" (p. 248). Es decir, los profesores son conscientes del tipo de información que quieren recoger del alumno y, es por ello que hacen uso de una o varias técnicas.

Por último, indicar que los estudiantes identifican que sólo en 1 asignatura se han aplicado hasta 4 procedimientos de evaluación distintos (2,78%). Efectivamente, sólo una materia ha hecho uso de los cuatro instrumentos clásicos de evaluación, puesto que puede necesitar información procedente de distintas prácticas ya que "una sola no posea suficiente potencia exploratoria como para abordar ese campo concreto de aprendizaje sometido a evaluación" (Ibíd., p.248).

Así pues, y de acuerdo con 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 estudiantes⁶⁹. 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).

Hasta el momento hemos, conocido las cuatro prácticas de evaluación (clásicas) identificadas por los estudiantes, cómo han sido utilizadas y combinadas. Vamos a continuación a conocer y profundizar las diversas tipologías que se engloban dentro de cada una de estas cuatro técnicas. Más concretamente, lo que haremos en los siguientes apartados será ahondar en los distintos formatos que

⁶⁹ Cabe destacar que los profesores en una misma asignatura pueden llevar a cabo varios tipos de trabajos y varios tipos de examen ya sea oral, test o escrito.

pueden adquirir los trabajos, los exámenes escritos, los test y los orales, teniendo en cuenta las descripciones realizadas por los estudiantes.

Evidentemente, muchas de estas subtipologías están recogidas también por la literatura especializada e incluidas en el apartado teórico de esta Tesis. No obstante, comenzaremos por la herramienta más desarrollada, en este caso los trabajos, continuaremos con los exámenes escritos y los test y concluiremos con la menos aplicada (los exámenes orales).

3.1.1.1. Los trabajos en la Licenciatura en Pedagogía

Como hemos indicado anteriormente, comenzaremos este apartado analizando los trabajos como instrumento de evaluación puesto que ha sido la práctica más utilizada por los profesores para. No obstante, antes de empezar con el análisis descriptivo e interpretativo, hemos de recordar que los estudiantes de la titulación de Pedagogía, han realizado trabajos en 35 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas (a lo largo de estos 5 años), lo que supone que esta práctica ha sido empleado en algo más de un 97% del total de las disciplinas. Es decir, en casi todas las materias los alumnos han llevado a cabo trabajos.

Así pues, teniendo en cuenta el elevado uso de esta técnica vamos, a continuación, a profundizar en cómo los alumnos han ido definiendo, explicando y ejemplificando lo que para ellos significaba realizar un trabajo y qué características forman parte de los mismos. Pero antes de comenzar con el análisis e interpretación de este instrumento de evaluación, hemos de recordar que éste puede ser empleado conjuntamente con cualquier otra técnica (exámenes escritos, exámenes tipo test y orales) tal y como se ha mencionado en páginas anteriores.

Cabe destacar que el término *trabajos* puede albergar un sinnúmero de significados, desde una búsqueda de información, pasando por la memoria de una materia, hasta el inicio a una investigación.

Así pues, hemos considerado oportuno recoger una definición "amplia" del término **trabajo**. Para ello hemos tomado como referente el trabajo de López Pastor (2009) quien describe esta técnica como:

"un documento amplio que sigue un guión establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí, y donde, a modo de síntesis, se exponen aspectos más importantes. Suele diseñarse con título, introducción, marco fundamentado, resultados y bibliografía. El tiempo asignado deja tiempo para su elaboración, reflexión, búsqueda de información, etc." (p.73)

Este autor nos muestra una definición amplia y esclarecedora sobre cómo se debe elaborar un trabajo y qué partes lo conforman. Es importante reseñar que se ha escogido esta cita por su proximidad en el tiempo (2009) así como por su claridad en la descripción.

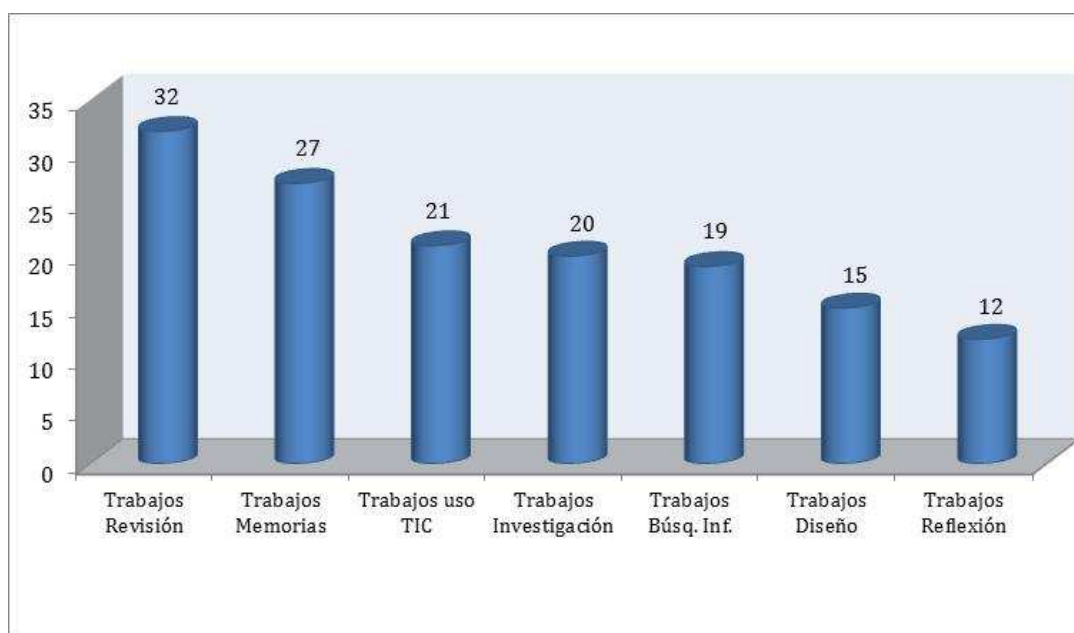
Por otra parte, Vallejo y Nieto (2011) aportan que "un trabajo es un procedimiento extendido y frecuente en la educación universitaria (...) abarcando gran variedad de formas, no necesariamente excluyentes" (p.69-70). Efectivamente, tal y como señalan estos autores un trabajo es muy común en la universidad. Como hemos podido comprobar ha sido el instrumento más empleado a lo largo de la formación de los estudiantes y, por otro lado, que es un documento amplio y que en líneas generales estaría compuesto por distintos apartados (como veremos más adelante). Sin embargo, trabajo es un término muy amplio bajo el cual se pueden englobar muchas tipologías o subtipologías o formas como señalaban Vallejo y Nieto (2011).

Estos autores realizan una clasificación de los diferentes tipos de trabajos. Así, destacan las siguientes modalidades de trabajo monográfico, entre las más relevantes se encuentran: los trabajos de revisión, los trabajos de reflexión, los trabajos de diseño y, por último, los trabajos de campo. Cabe resaltar que a pesar de tomar como referente la clasificación de estos autores, no se ha utilizado

estrictamente tal cual la describen Vallejo y Nieto (2011), sino que se han introducido cambios dadas las descripciones de los estudiantes. En este sentido señalar que los alumnos identifican un amplio abanico de tipos de trabajos que, evidentemente, tuvo que ser organizado y categorizado, llegando a reducirse de acuerdo con la bibliografía especializada en 7 grandes referentes, como son: *trabajos de búsqueda de información, trabajos de memorias, trabajos de uso de nuevas tecnologías, trabajos de revisión, trabajos de reflexión, trabajos de diseño, trabajos de iniciación a la investigación.*

Con la finalidad de profundizar en las tipologías de trabajos en este apartado, a continuación señalaremos cuáles son las características más destacadas de cada formato. De esta forma, el análisis, categorización e interpretación de la información obtenida nos permitirá dar respuesta a los siguientes interrogantes ¿qué entiende el alumno por trabajo?, ¿cuáles son las diferentes tipologías de trabajos? y ¿qué características resaltan?

Sin duda, muchos y muy variados han sido los trabajos, los estudiantes han realizado a lo largo de su paso por la Universidad. Sin embargo, no todas las modalidades de esta práctica de evaluación han sido aplicadas de la misma forma, tal y como se recoge en la siguiente gráfica nº 2.



Gráfica 2: Tipologías de trabajos

Si centramos la atención en la gráfica nº 2 que mostramos anteriormente, vemos que hay tipos de trabajos que se han llevado a cabo con más asiduidad o en más asignaturas que otros. Más concretamente en la tabla se pueden visualizar tres grupos organizados en función de la frecuencia de uso de cada formato. Un primer grupo, compuesto por los trabajos de revisión y realización de memorias, que han sido los más utilizados. Un segundo conjunto, que englobaría los trabajos de uso de TIC, investigación y búsqueda de información, también aplicados considerablemente (aunque en menor medida que el grupo anterior). Y, por último, un tercer grupo en el que situaríamos los trabajos de diseño y reflexión; siendo éstos los menos desarrollados. Vamos a continuación a conocer el significado y a profundizar en el uso de cada uno de estos trabajos.

Evidentemente, los datos expuestos en la gráfica anterior nos permiten hacernos una idea de cuáles han sido las tipologías de trabajos más empleadas a lo largo de los 5 años de la Licenciatura en Pedagogía. Más concretamente podemos identificar que, en más de un 91% del total, son los trabajos de revisión los más empleados por el profesorado para recoger información del alumnado, muy seguidos de los de elaboración de memorias con algo más de un 75%. Otra de las modalidades de trabajos con un porcentaje también bastante elevado, aunque no

en la misma medida, son los trabajos en los que se hace uso las TIC con algo más del 58% y los de investigación con un 55,55%. Con un porcentaje muy similar se encuentran los de búsqueda de información, con un 52,77% y los de diseño con un 41,66%. Por último, los trabajos utilizados en menor medida por los docentes para recabar información son los de reflexión con algo más de un 33%.

Sin duda, nos fijamos en los datos señalados anteriormente, tenemos una visión general de cuáles han sido los tipos de trabajos más empleados por el profesorado, resaltando así la importancia de los trabajos de revisión y elaboración de memorias ya que ambos han sido los más utilizados. Mientras que los trabajos de diseño y reflexión han tenido una menor relevancia.

Hasta el momento, hemos estudiado el formato de los trabajos y amplitud de su uso. Vamos a continuación a analizar e interpretar la información obtenida a través de las descripciones de los alumnos en las que definen y ejemplifican cada tipología de trabajo.

Los trabajos han sido caracterizados con un amplio espectro que nos permite clasificar y luego diferenciar técnicas tan diversas como: las memorias de asignaturas o los trabajos de iniciación a la investigación, búsqueda de información o de revisión, etc.

Sin lugar a dudas, una primera dificultad es la identificación de toda esta diversidad y su posterior *clasificación*. Puesto que no son tan amplias las referencias conceptuales a las que podemos recurrir. En este sentido, el trabajo de Nieto (2007); López Pastor (2009) y Vallejo y Nieto (2011) nos han servido como marco conceptual para adentrarnos en este basto campo e interpretar las aportaciones y ejemplificaciones realizadas por los discentes. Así pues, atribuir un marco teórico que dé respuesta a lo que habitualmente ocurre en las aulas (en este caso referido a las de la Universidad) y a las técnicas utilizadas para obtener la información, no ha sido tarea fácil.

Es importante recordar que la información obtenida proviene de la perspectiva del alumno. Una información que nos muestra la forma en la que es entendida por éste. Es por ello que, asignar estructuras que permitan conocer y comprender lo que es regular y habitual de esas prácticas y dotarlo de un significado conceptual, por una parte, y por otra parte, intentar que las concepciones teóricas sirvan de marco interpretativo y orientador, ha sido una ardua tarea. Igualmente, en este trabajo hemos tenido presente algunas de las técnicas que por su especial significado en la Reforma actual han aparecido en este quehacer del profesorado en las aulas.

Más concretamente, a continuación, profundizaremos en cada uno de los formatos que según los alumnos han adquirido los trabajos a lo largo de la carrera. Comenzaremos por aquellas modalidades de trabajos que pueden ser un continuo pues que dadas las declaraciones de los estudiantes en ocasiones es complicado diferenciar dónde finaliza una modalidad de trabajo y dónde comienza otro.

Trabajos de revisión - reflexión

Comenzaremos, por tanto, con los **trabajos de revisión**. Cabe destacar que los trabajos de revisión son los más empleados por los docentes para evaluar al alumno en un 91,4% del total. Es decir, en 35 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas podemos constatar, que ha aplicado este instrumento de evaluación.

Por otra parte, los trabajos de **reflexión** han sido aplicados en menor medida a lo largo de la carrera, llegando solamente al 33,33% del total, concretamente han sido aplicados en 12 troncales y obligatorias de las 36 cursadas. Como podemos comprobar, existe una diferencia considerable en el uso que hacen los docentes de los trabajos de revisión y los de reflexión, ya que son más empleados, en un 58% más, los primeros que los segundos.

Antes de comenzar con el análisis e interpretación de resultados de estas dos tipologías de trabajos, sería conveniente comentar que, a pesar de aparecer como dos tipologías distintas de trabajos en gráfica nº 2 se ha optado, en esta ocasión, por describirlas de forma conjunta puesto que (como hemos comentado anteriormente) la diferencia entre ambas, dados los relatos de los alumnos, es en ocasiones complicada. Una vez aclarado esto, vamos a comenzar con el estudio de los trabajos de revisión y reflexión.

Consecuentemente, empezaremos el análisis e interpretación de los trabajos de revisión y reflexión con una imagen en la que se muestra el continuo entre los trabajos de revisión y reflexión, posteriormente expondremos la definición que los estudiantes hacen de cada una de las tipologías de trabajos y los ejemplos.

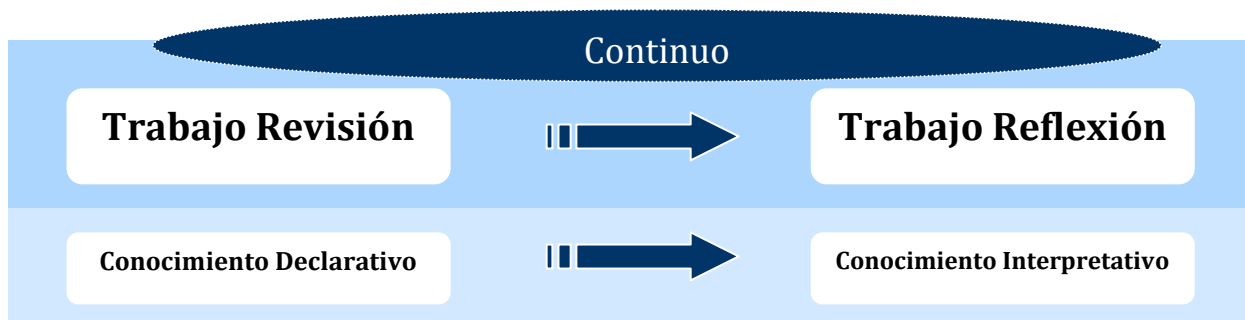


Imagen 2: Continuo entre los trabajos de revisión y reflexión

Si observamos la imagen anterior vemos que los trabajos de revisión son interpretados por Vallejo y Nieto (2011) como aquellos que "favorecen un conocimiento declarativo, mientras que los trabajos de reflexión los identifica con el conocimiento interpretativo" (p.73). A pesar de esta diferenciación que realizan estos autores, podemos constatar, que dadas de las descripciones de los alumnos pueden llegar a ser un continuo puesto que según ellos ambos trabajos están íntimamente relacionados.

Más concretamente, estos autores acuñan al término trabajos de revisión, señalando que: "este tipo de trabajo propone a los estudiantes actividades de conocimiento declarativo sobre un tema o cuestión en el contexto de la materia" (p.73). La finalidad es desarrollar el conocimiento de la materia en diferentes grados de profundidad.

Una vez conocido lo que señalan estos autores, vamos ahora a mostrar cómo describen los alumnos los **trabajos de revisión**, así ilustraban que: *son trabajos en los que se realiza una lectura comprensiva, de textos, libros, charlas o temas para posteriormente extraer las ideas principales y realizar un mapa conceptual, un resumen, una síntesis, etc., con la finalidad de profundizar y conocer más acerca de un tema relacionado con la asignatura.*

Es significativo como los estudiantes a través de sus descripciones identifican una tipología de trabajo que se asemeja considerablemente a la descrita por Vallejo y Nieto (2011), de esta manera los alumnos recuerdan que:

- g7 "lectura comprensiva de los temas..."
- g26 "lectura de unos textos...para extraer las ideas principales..."
- g11 "lectura de uno o más textos..."
- g8 "elaboración de un mapa extrayendo las ideas principales..."
- g13 "lectura de un libro o algunos textos..."
- g34 "y elaboración de un resumen..."
- g15 "para realizar una síntesis..."
- g2 "Para profundizar sobre el tema..."
- g33 "se profundiza más en los temas de la materia..."

Sin lugar a dudas al igual que es importante conocer cómo los discentes han definido lo que para ellos significaba los trabajos de revisión. Vamos ahora a centrar nuestra atención en las descripciones que éstos hacen del tipo de actividades que para ellos se engloban dentro de los trabajos de revisión, que puede ir desde: la recensión, el resumen, la elaboración de mapas conceptuales, comentarios, comparar y profundizar.

En primer lugar, mostraremos lo que los discentes interpretaban que debían de hacer cuando se les solicitaba una *recensión*. Así si nos fijamos en las

descripciones vemos que para realizar esta tarea, primero debían de leer individualmente un libro o documento para posteriormente realizar la recensión. Más concretamente, los estudiantes identificaban que:

- g23 "Nos referimos a la lectura individual de libros relacionados con la asignatura y posteriormente teníamos que hacer una recensión..."
- g13 "Leer un libro o algún textos y hacer una recensión..."

Sin embargo, las declaraciones sobre en qué consistía la realización de una recensión son bastante escasas, limitándose solamente al proceso.

Otra de las tareas a las que los discentes han hecho alusión ha sido: *resumir* documentos, textos, charlas o contenidos del programa. Más concretamente, los alumnos entendían por resumir: *asistir a charlas, leer un libro o documento de forma comprensiva para posteriormente extraer por escrito las ideas más importantes, sin realizar una crítica*, así señalaban que:

- g25 "Leíamos un libro o varios sobre los que se debía elaborar un resumen..."
- g1 "Nos referimos a la lectura de un libro y la realización de un resumen donde se recogen los aspectos más importantes tratados en el libro..."
- g8 "Elaboración de un resumen en el que expongan las ideas principales de dicho libro..."
- g19 "El trabajo consistía en leer libros y hacer un resumen, sin críticas."
- g20 "se ha exigido la lectura y comprensión de un libro y la realización de un resumen..."
- g21 "escoger uno y tras su lectura realizar un resumen..."
- g23 "realización de un resumen de un libro propuesto."
- g32 "el profesor indicándonos el título del libro, nos lo leíamos y realizábamos un resumen con lo más significativo del libro."
- g22 "sacar las ideas principales por escrito..."

Hasta ahora hemos conocido lo que los alumnos han reseñado sobre la recensión y el resumen. Vamos a continuación a conocer qué significaba para ellos *la elaboración de mapas conceptuales* y sobre qué los han realizado. Concretamente, los estudiantes entienden que *mapa conceptual es una técnica de aprendizaje, a través de la cual se organizan y estructuran (jerárquica y gráficamente) las ideas principales de una información, uniéndola a través de nexos e intentando establecer una relación entre conceptos. Todo ello se lleva a cabo utilizando el programa*

Cmaptools. Cabe destacar que los mapas conceptuales pueden realizarse a partir de documentos o contenidos del programa. Así los estudiantes se acordaban de:

- g2 "elaboración de un mapa conceptual manejando diferentes fuentes de información..."
- g31 "Elaboración de organigramas, a partir de información, estructurando información y uniéndola a partir de nexos."
- g21 "Los mapas de aprendizaje los hemos realizado como una técnica de aprendizaje y de representación grafica del contenido"
- g22 "técnica que permite de forma sencilla y gráfica organizar el conocimiento"
- g26 "a partir de la lectura de unos textos extraer las ideas más importantes y plasmarlas en un mapa conceptual..."
- g11 "Tras la lectura de diversos textos o libros se realiza un mapa conceptual donde se aprecian los aspectos más relevantes tanto del texto como del libro..."
- g30 "Analizar las ideas importantes de un tema y extrapolarlas a un esquema."
- g17 "Realización de un mapa conceptual sobre un tema de la asignatura en concreto."
- g8 "el mapa se elabora de manera jerárquica..."
- g5 "utilizando prioritariamente el programa Cmaptools..."

De la misma forma, cuando los docentes proponían este tipo de trabajos de revisión, requerían que los discentes *comentasen documentos y/o charlas*. Concretamente los alumnos entendían que tras la asistencia a éstas y una lectura comprensiva de los documentos debían de realizar un comentario de los mismos. Más específicamente evocaban que:

- g11 "tras la asistencia a una charla se realizaba un comentario sobre la misma..."
- g14 "Tras la lectura de diversos textos se tenía que realizar un comentario..."
- g5 "lectura y comentario de un texto..."
- g2 "comentario sobre textos..."

Otra forma de llevar a cabo el trabajo de revisión ha sido a través de *comparaciones*. Para la realización de esta actividad, los alumnos debían de realizar una *lectura comprensiva y pausada para posteriormente poder realizar una comparación entre dos aspectos señalando sus diferencias y semejanzas*. En ocasiones podía ser guiado por el profesor o incluso un debate. Habitualmente estas

comparaciones las elaboraban sobre documentos, libros o incluso sobre contenidos del programa. Así pues, los discentes señalaban que:

- g24 "Lectura de textos para luego trabajar sobre ellos en un debate."
- g14 "se trataba de debatir o comentar algún tema de interés social actual que estaba relacionado con la política..."
- g33 "Esta modalidad de trabajo consiste en la lectura comprensiva de un texto, y tras esta una comparación entre textos..."
- g1 "Nos referimos a la comparación de dos temas, ver en qué se parecen y en que se diferencian dos temas o aspectos."
- g22 "Lo entendemos como un trabajo en donde se han de comparar dos aspectos o variables, señalando sus diferencias y semejanzas."
- g34 "Buscar información de distintos temas o de diferentes aspectos de su tema para compararlos entre sí."

Asimismo, dentro de los trabajos de revisión, los alumnos han relatado que debían de *profundizar en los contenidos* del programa. Más concretamente, señalaban que para realizar esta tarea debían *de buscar información y reflejarla por escrito, en ocasiones seguían las indicaciones del profesor para lograr un aprendizaje más amplio, pudiendo ser un trabajo individual o grupal*. Así los estudiantes se acordaban de:

- g7 "Requiere ampliar y profundizar acerca de un tema o información concreto."
- g19 "Consistía en realizar un trabajo sobre un tema y profundizar aún más en él"
- g27 "El profesor plantea un tema o una serie de temas y cada uno elegía uno sobre el que profundizaba."
- g31 "Ampliación en el contenido de la asignatura, y así logramos un aprendizaje más amplio y detallado."
- g33 "trabajos a través de los cuales se profundizaba más en la materia"
- g21 "escoger un tema y, teníamos que ampliar los conocimientos"
- g24 "Ampliación de un tema seleccionado y profundizar y buscar información"
- g3 "Este tipo de trabajo consiste en elegir de forma libre un tema que sea tratado en la asignatura haciendo una profundización del mismo."
- g22 "Los alumnos tenían que buscar información sobre el tema...y reflejarlo por escrito..."

Por otra parte, los estudiantes rememoran una serie de ejemplos de trabajos de revisión, entre los que destacamos aquellos relacionados con "**autores**" como: *Analiza el siguiente texto donde se expone el aprendizaje a través de la*

libertad según Montessori. Contesta a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los tipos de orientación? ¿Cuáles son las aportaciones de Ausubel?

También ejemplos vinculados con "**política educativa**": *Elabora un mapa conceptual de la política educativa en España. Profundizar sobre la Red Quipu. Comentario sobre textos que tratan la alfabetización.*

E incluso ejemplos sobre "**valores**" como: *Lectura del libro los valores en la educación. Resumen de tres paginas del libro, "la educación cuestionada".* Y también ejemplos referidos a la "**evaluación**": *Realiza un mapa conceptual de los modelos de evaluación docente.*

Hasta el momento hemos conocido la descripción, uso y ejemplificaciones que han relatado los alumnos sobre los trabajos de revisión. Vamos a profundizar ahora en los trabajos de reflexión.

Cabe destacar que Vallejo y Nieto (2011) definen los **trabajos de reflexión** como:

"un trabajo que exige la revisión y comprensión de un material para poder realizar deducciones y emitir juicios de valor. El conocimiento, en este caso, es interpretativo no solamente declarativo y, a diferencia del anterior incorpora un análisis de valor." (p.74)

Los estudiantes, al igual que con los trabajos de revisión, han realizado una serie de relatos de los cuales hemos extraído la siguiente definición sobre los trabajos de reflexión demostrando que para ellos consisten en: *la lectura comprensiva de un material escrito (libro o texto) para posteriormente realizar una valoración, una crítica constructiva o reflexionar sobre él.* Más concretamente los discentes rememoraban que:

- g1 "lectura de un libro...realizar un comentario personal..."
- g21 "lectura comprensiva de un libro..."
- g31 "lectura y valoración de varios libros..."
- g13 "tras la lectura realizar una crítica..."

- g4 "crítica constructiva de los textos..."
- g7 "requería una valoración..."
- g10 "Reflexión sobre los textos..."
- g22 "reflexión sobre el libro..."

Tal y como hemos podido comprobar los ejemplos están estrechamente relacionados con la comparación de sistemas educativos. Evidentemente los alumnos asocian o recuerdan ejemplos de este tipo de trabajos, relacionados a una determinada asignatura, no obstante, hemos de señalar que a pesar de llevarse a cabo este tipo de trabajo en más materias los estudiantes han recordado ejemplos relacionados, en mayor medida, con esta disciplina. Del mismo modo, consideramos que a pesar de estar vinculado con una determinada materia, pensamos que las habilidades y destrezas alcanzadas con este tipo de trabajos pueden ser puestas en práctica (o extrapolarse) a través de otros trabajos y en otras asignaturas distintas a las indicadas anteriormente.

Vamos seguidamente a conocer qué tareas debían realizar los alumnos para desarrollar en los trabajos de reflexión. Así los estudiantes para este tipo de tareas los discentes identificaban que tenían que hacer: actividades de opinión y valoración.

Comenzaremos en este caso por la *opinión*. Cabe señalar que para poder opinar sobre un libro o documento, *debían de leerlo para posteriormente realizar un comentario y expresar su opinión sobre los aspectos que considere más importantes, frecuentemente este trabajo era individual*. Así los discentes se acordaban de que:

- g1 "nos referimos a la lectura de un libro, posteriormente realizar un comentario personal donde tenemos que dar nuestra opinión personal de los temas tratados en el libro"
- g2 "resumen desde nuestro punto de vista sobre un libro designado relacionado con la asignatura en cuestión."
- g26 "lectura de un libro, debíamos realizar un comentario de su contenido y posteriormente expresar nuestra opinión..."
- g22 "exponer los aspectos que considere más importantes..."

Otra de las tareas llevadas cabo por los discentes para la elaboración de trabajos de reflexión ha sido la de *valorar*. Para realizar esta actividad los alumnos, *realizaban una lectura comprensiva de un libro o documento, además se debía argumentar y por último valorar el material*. Así recordaban que:

- g5 "Se realiza una lectura y valoración personal sobre libros"
- g20 "tras la lectura de un libro concreto se pedía una valoración"
- g21 "se nos pedía la lectura comprensiva de un libro y una valoración personal"
- g31 "Lectura y valoración de libros"
- g32 "se escoge un libro, cuando se ha leído de una manera comprensiva...se valora"
- g12 "lectura, argumentación y valoración de libros..."

Como hemos podido comprobar los estudiantes no han evocado con la misma intensidad todas las tareas, ya que en ocasiones han recordado más algunas que en otras.

En este sentido remarcar que además de señalar en qué consiste esta técnica, los alumnos relataron una serie de ejemplos en los que debían reflexionar. Más concretamente indicaban los siguientes: *Comparar dos sistemas educativos el de Bélgica y España; comparación de sistemas educativos europeos en una etapa; realiza un trabajo comparativo sobre 2 centros educativos de diferentes países; comparar sistema educativo Finlandés y Español; comparar dos sistemas educativos: Alemania y España; comparar dos sistemas educativos el de Portugal y España*.

En las páginas anteriores hemos profundizado en los trabajos de revisión y reflexión, vamos a continuación a exponer qué entienden los alumnos por trabajos de diseño e inicio a la investigación.

Trabajos de inicio al diseño - inicio a la investigación

Siguiendo con la estructura de análisis que venimos llevando hasta el momento, vamos a comenzar con una breve introducción sobre el uso y aplicación que han tenido este tipo de trabajos con respecto al total. Más concretamente, en la gráfica nº 2 observamos cómo los trabajos de inicio al diseño han sido empleados en casi un 42% del total, mientras que los de iniciación a la investigación se han utilizado en algo más del 55%. Como podemos comprobar existe una diferencia considerable en la utilización que hacen los docentes de cada tipo de trabajo, para evaluar a los alumnos.

Antes de comenzar con el análisis de estas dos tipologías de trabajos, sería conveniente comentar que, a pesar de aparecer como dos tipologías distintas de trabajos en gráfica nº 2, se ha optado en esta ocasión por describirlas de forma conjunta puesto que la diferencia entre ambas es a veces complicada.

Así pues, iniciaremos la interpretación de los trabajos de diseño e iniciación a la investigación con una imagen en la que se muestra el continuo entre los dos tipos de trabajos. Posteriormente, expondremos la definición que los estudiantes hacen de cada uno y concluiremos con algunos ejemplos.

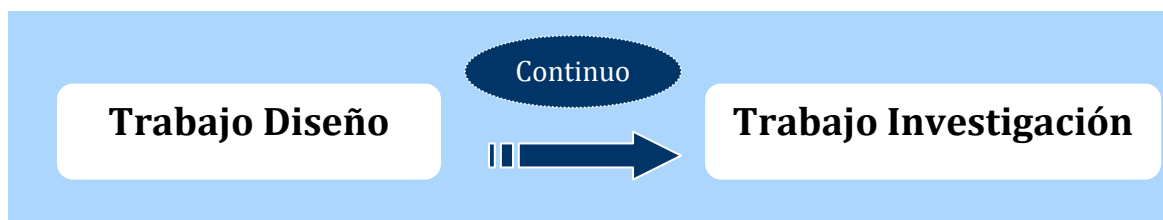


Imagen 3: Continuo entre los trabajos de diseño e inicio a la investigación

Si nos fijamos en la imagen anterior, nosotros establecemos un continuo entre ambas modalidades de trabajo. Sin embargo, Vallejo y Nieto (2011) los consideran como independientes. No obstante, a pesar de esta diferenciación que realizan estos autores, en esta ocasión si teneos en cuenta las declaraciones de los estudiantes estamos en condiciones de afirmar que sí existe una continuidad entre ambos formatos de trabajo.

Centrándonos en el uso que han hecho los docentes de los trabajos de **diseño** podemos constatar que han sido aplicados en 15 asignaturas troncales y de las 36 cursadas, lo que nos indica que en algo más del 42% se ha llevado a cabo este tipo de trabajos. Por otra parte, Vallejo y Nieto (2011) identifican como trabajos de diseño:

como trabajos que movilizan el conocimiento sobre procesos y procedimientos y requerirá destrezas para aplicarlos a casos, problemas o situaciones particulares por lo general relacionadas con escenario profesionales. (...) El resultado será un proyecto, un plan, un programa o, incluso, una estrategia (...) (p.75).

Tal y como señalan estos autores en su definición, este tipo procedimiento de evaluación tiene como meta que el discente sepa el conocimiento y sea capaz de aplicarlo.

De la misma forma, los estudiantes a través de sus descripciones relataban que esta modalidad de trabajos consistía en: *la realización de un informe o diagnostico en el que se recogían datos personales, del contexto, situación familiar y además se incluyen los resultados de una serie de pruebas realizadas al sujeto con sus conclusiones y orientaciones. También puede darse el caso de que sean intervenciones donde aparece una planificación de los objetivos, recursos y actividades enfocados a la mejora de las necesidades.* Así pues, los alumnos rememoraban que:

- g31 "en éste se recogen aspectos como: datos personales, contexto,..."
- g32 "recopilación e interpretación de datos obtenidos de las diferentes pruebas realizadas..."
- g7 "realización de un informe o diagnóstico..."
- g21 "donde se recogen orientaciones...y se realiza tras la aplicación de pruebas..."
- g1 "realización de un proyecto de intervención, donde teníamos que planificar los objetivos, recursos, actividades..."
- g7 "proyecto de intervención..."

Hemos de resaltar que el objeto de estudio de este tipo de trabajos puede ir desde individuos (*un informe a un sujeto*) hasta ámbitos sociales (*una intervención en un contexto determinado*). Más concretamente los discentes recordaban que:

- g22 "Realización de un dictamen de escolarización a un niño."
- g23 "Informe sobre características de alumnos con NEE..."
- g27 "tras la valoración de un niño, realizar un informen..."
- g31 "Evaluación psicopedagógica realizada a un alumno con NEE..."
- g13 "Elaboración de un estudio diagnóstico a un sujeto"
- g20 "basado en la ejecución de pruebas a un sujeto"
- g24 "Evaluación de un niño..."
- g19 "Plan de acción en la sociedad"
- g33 "dirigida a una población determinada en un contexto determinado..."
- g25 "Realizar los pasos de un análisis en un contexto"
- g7 "intervención social"

Otro dato a considerar es el contenido que alberga este tipo de trabajos de inicio al diseño. Los alumnos a través de sus declaraciones han relatado cómo en esta modalidad de trabajo se pueden ofrecer propuestas de mejora (*recogieran orientaciones*) tras la aplicación de pruebas (*aplicar una serie de pruebas*), concretamente nos estamos refiriendo a:

- g23 "realizar orientaciones..."
- g5 "propuesta para la mejora de su calidad de vida..."
- g17 "aplicar una serie de pruebas a un sujeto..."
- g20 "ejecución de pruebas..."
- g21 "realizar orientaciones..."
- g33 "Trabajos en los que pasábamos pruebas varias..."
- g2 "el objetivo final era dar orientaciones educativas ..."
- g28 "Pasar pruebas intelectuales a niños..."
- g30 "Aplicación de pruebas a un sujeto..."
- g3 "elaboración de conclusiones..."
- g31 "dar una serie de pautas de actuación..."

g1 "proporcionar orientaciones para la mejora..."

Por otra parte, hemos de considerar que tanto el objeto (*sujeto o ámbito social*) como el contenido (*de aplicación o propuestas de mejora*) están interrelacionados. Es decir, hemos comprobado como las descripciones van desde la evaluación de un sujeto con la aplicación de pruebas y propuestas de mejora hasta el análisis del contexto con orientaciones. Así, centrándonos en esta información, podemos señalar que los estudiantes reseñaban:

- g22 "Realización de un dictamen de escolarización a un niño en el que se emite un juicio de valor sobre la propuesta de escolarización."
- g3 "informe a alumnos con NEE en el que se incluyen orientaciones."
- g12 "en el informe se dan orientaciones y una conclusiones más concisas del sujeto"
- g17 "aplicar una serie de pruebas a diferentes sujetos..."
- g20 "basado en la ejecución de pruebas a uno o varios sujetos..."
- g21 "proporcionar orientaciones a seguir por el sujeto evaluado."
- g33 "pasábamos pruebas varias, el objetivo final era proporcionar orientaciones educativas."
- g11 "ofrecer una serie de pautas de intervención..."
- g13 "un proyecto de intervención dirigida a una población con propuestas de mejora..."
- g15 "en un contexto determinado realizar una intervención y unas orientaciones para la mejora..."

Como hemos podido comprobar, hasta el momento, los alumnos han descrito lo que para ellos significaban los trabajos de inicio al diseño. Además a través de sus relatos hemos podido extraer información acerca del objeto de estudio y del contenido y, cómo estos dos pueden estar interrelacionados. Por otro lado, los discentes han facilitado una serie de ejemplos, a través de los cuales podemos hacernos una imagen de cómo era esta modalidad de trabajos. Así, entre los más destacados señalamos:

Dada la cantidad y variedad de ejemplos que nos facilitaron los alumnos, se optó por categorizarlos por temáticas, más concretamente aludían a trabajos de diseño relacionados con "**elaborar diagnósticos**" como: *Realizar un informe psicopedagógico, pasar un test a un sujeto cualquiera, daba igual la edad, y de allí hacer un diagnóstico; Tras aplicar las pruebas de: CI, test del árbol, 16 PF, test*

Rochard,..., a un sujeto realiza un informe donde queden reflejados: los datos obtenidos y la interpretación...; A partir de un caso práctico, rellenar los distintos apartados del informe psicopedagógico: nombre, curso, profesionales, historia, etc.; Diagnóstico a un sujeto con Altas Habilidades dentro del plan de detección que ha puesto en marcha la Consejera de Educación; .Tras elegir a un sujeto, aplicarle las pruebas adecuadas a su edad (BADI, test caras, etc.) diagnosticar su problemática y proporcionarle orientaciones.

También identificaron ejemplos vinculados con **"realizar informes curriculares"** como: *Elaborar un informe sobre un niño de educación infantil y primaria; Informe sobre un caso de adaptación curricular; Analizar las técnicas de estudio de un sujeto menor de 9 años y proponer mejoras educativas para optimizar su aprendizaje.*

Del mismo modo señalaron ejemplos de trabajos de diseño que consistían en realizar **"proyectos de intervención"** como: *Realizar un proyecto de intervención de prevención de drogodependencia y ocio sano; Programa de prevención de drogadicción para jóvenes entre 16-18 años; Proyecto de intervención hacia la violencia de género; Intervención socioeducativa de temática los métodos anticonceptivos y la salud; intervención sobre los trastornos de personalidad.*

E incluso relataron ejemplos relacionados con **"diseñar planes de intervención"**, entre los que destacaban: *diseño de un plan de intervención; diseñar una propuesta de mejora en un centro educativo (barreras arquitectónicas, limpieza, luminosidad, etc.).*

Tal y como se desprende de la información expuesta anteriormente la formación de los estudiantes en este tipo de trabajos es amplia, no tanto por la cantidad de asignaturas en las que se ha puesto en práctica como la profundidad del trabajo en sí. Puesto que, a través de los diferentes ejemplos, podemos afirmar que los alumnos identifican el desarrollo de diversos trabajos de diseño en diferentes materias lo que ha conllevado el fomento de determinadas habilidades. Dichas habilidades podrán ser puestas en práctica cuando finalicen sus estudios en

el mundo laboral, ya que una de las salidas profesionales del pedagogo está orientada a la elaboración de diagnósticos psicopedagógicos e intervenciones.

En páginas anteriores hemos tratado los trabajos de diseño, vamos seguidamente a profundizar en los trabajos de inicio a la investigación.

Más concretamente hemos de recordar que los trabajos de **inicio a la investigación**, han sido empleados en 20 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas, es decir en algo más del 55% del total de estas materias. Vallejo y Nieto (2011), describen estos trabajos como: "un trabajo de aplicación (...) de carácter investigador. El estudiante debe de partir de algún interrogante o hipótesis que requiere respuesta en términos de nuevo conocimiento (...) y, por tanto, se le exige recoger y analizar datos de fuentes reales" (p.75).

En este sentido, es difícil establecer que los alumnos a lo largo de su formación como pedagogos en esta promoción hayan podido desarrollar una investigación. Sin embargo, van más allá de un trabajo de diseño puesto que, como más adelante mostraremos, definen qué pasos han seguido para la realización de este tipo de trabajos y además especifican qué tipo de programas estadísticos han empleado.

Más concretamente, los alumnos a través de sus descripciones han relatado lo que para ellos significa este tipo de trabajos. Así pues señalan que: *son trabajos en los que el estudiante parte de una hipótesis, para ello busca información de forma exhaustiva, indaga, obtiene datos, los ordena, sintetiza y analiza. Y a partir de ahí plantea los objetivos y la metodología (cuantitativa o cualitativa) para extraer conclusiones y comprobar si se cumple o no la hipótesis, incluyendo en ocasiones información innovadora.* Así los discentes evocaban que:

- g23 "Buscábamos información más detallada sobre un tema concreto..."
- g24 "Buscar información acerca de un tema partiendo de unas hipótesis..."
- g31 "incluyendo en algún caso posible aspectos innovadores..."
- g12 "Realizar una búsqueda de información que te lleve a obtener datos..."
- g10 "debíamos buscar información sobre un tema, y a partir de ahí plantear objetivos, metodología..."

- g11 "recoger información utilizando diversos instrumentos, analizar datos, extraer conclusiones, comprobar si se cumple o no la hipótesis..."
- g25 "Trabajo en grupo que se sigue una metodología cuantitativa o cualitativa..."

Como hemos podido comprobar los estudiantes han señalado las características más destacadas de los trabajos de investigación. Además de describir lo que para ellos significaba este tipo de trabajos, también han relatado el uso que hacían de determinadas herramientas para la realización de estos trabajos.

Así, reseñaban que habían seguido una serie de pautas de actuación para iniciar una investigación (*plantear hipótesis, análisis de la realidad, recoger información utilizando diversos instrumentos, analizar datos, extraer conclusiones, comprobar si se cumple o no la hipótesis*) y, que habían empleado algún programa o paquete estadístico para la resolución de ejercicios y gráficas (*elabora una tabla estadística en base a unos datos empíricos con el sistema SPSS, realiza gráficos*). Más concretamente los estudiantes se acordaban de que:

- g20 "Con los datos recopilados de un tema en concreto hemos realizado gráficos estadísticos..."
- g15 "Los alumnos deben realizar ejercicios estadísticos..."
- g23 "Realizar una hipótesis de trabajo y con determinado programa identificar las variables..."
- g12 "Lo hemos catalogado como estadísticos porque son ejercicios..."
- g33 "Este tipo de trabajos consistía en profundizar sobre un tema, vigente, y actual referido a la asignatura, llevando a cabo una investigación sobre los diferentes aspectos de esa problemática..."
- g22 "Recabar información sobre un tema, datos estadísticos, estudios, etc. Analizar, seleccionar y sacar conclusiones..."
- g34 "Se realizaba un trabajo de investigación en grupo siguiendo la investigación educativa..."

Tal y como han hecho en ocasiones anteriores los alumnos, en este caso, también han expresado una serie de ejemplos, para facilitar el entendimiento de esta modalidad de trabajo. Así pues, dada la variedad de ejemplos de trabajos de investigación se tomó la determinación de organizarlos por temáticas. Más concretamente, los estudiantes aluden a trabajos relacionados con "**programas de análisis de datos**": *Trabajos sobre el programa SPSS que realizaba relaciones entre*

variables y tareas estadísticas; Realizar una hipótesis de trabajo y con determinado programa identificar las variables.

Y también investigaciones sobre "**enfermedades**" como: *Trabajo de investigación sobre alumnos con déficit de atención; trabajo de investigación sobre trastornos de personalidad; trabajo de investigación sobre una discapacidad concreta; trabajo de investigación sobre el Alzheimer. Investigar todos los aspectos que influyen en la salud de las personas. Investigación sobre el Síndrome de Down.*

Cabe destacar que con estos trabajos se pone en práctica el conocimiento aprendido, toman decisiones e incluso intentan crear conocimiento nuevo.

Trabajos de elaboración de memorias

Comenzaremos señalando que este tipo de trabajo ha sido empleado en un 75% del total de asignaturas siendo, por tanto, el segundo tipo de trabajo más empleado por el docente. Es importante indicar que en 27 de las 36 asignaturas los profesores han solicitado al alumno la realización de este tipo de actividad. Lo que nos lleva a pensar que la experiencia, y formación, del discente en con este instrumento (y en las habilidades que con este se potencian) es elevada.

Precisamente, por la frecuencia de uso que este instrumento de valoración ha tenido, vamos a profundizar a continuación en cómo describen, interpretan y ejemplifican, los estudiantes, los trabajos de realización de memorias.

No obstante, hemos de aclarar que el objeto de este tipo de trabajos puede ir: desde una sola asignatura, parte de una asignatura, hasta la formación específica que se puede realizar a través de los prácticum. Ahora bien, los discentes definen esta modalidad como: *un trabajo en el que se redactaban los aspectos más importantes a nuestro criterio y se elaboraba un informe en el cual se reflejaba 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. En ocasiones también se hacían ampliaciones con información adicional.*

Como hemos podido comprobar, la definición que mostramos integra las dos tipologías de trabajos, tanto las memorias de prácticum como la memoria elaboradas para una materia concreta. De esta manera, si analizamos los relatos realizados por los estudiantes podemos resaltar que son conscientes de qué se debía de hacer en cada trabajo: cuando hablamos de memorias de prácticum (*consiste en realizar un informe*) y cuando se trata de memorias de una materia (*incluyendo una reflexión y/o valoración sobre lo que se ha aprendido y cómo*). Más concretamente, los discentes señalaban que:

- g17 "recopilación de todas las sesiones...."
- g24 "dossier elaborado con todas las prácticas de la asignatura..."
- g2 "documento en el que se recoge toda la información sobre lo realizado..."
- g29 "documento donde se recoge el trabajo diario..."
- g32 "documento donde se recogen las actividades realizadas..."
- g13 "integrar todos los aspectos trabajados..."
- g5 "trabajo en el que se tiene que plasmar el trabajo realizado..."

Otro de los aspectos a considerar es la estructura que tiene este formato de trabajos. Sin duda, el cómo está organizado ha sido uno de los factores claves para diferenciar entre ambos tipos de memorias (prácticum y la de una materia).

Así pues, cuando hacemos alusión a la forma en la que se ordena la información nos estamos refiriendo concretamente a si los datos son solamente descriptivos (*trabajo en el que se tiene que recoger y plasmar el trabajo realizado de forma diaria durante todo el transcurso de la asignatura*), con o sin indicaciones para su elaboración (*trabajo en el que dada una guía, colgada en Internet...*), si es o no valorativa (*hacer una valoración global*), con o sin juicios personales (*una valoración personal*) o si contiene prospectivas (*incluyendo incluso propuestas de mejora*).

Como hemos citado anteriormente, son dos los formatos que pueden adquirir este tipo de trabajos de memorias, las de prácticum o las memorias de una materia. Vamos, por tanto a continuación, a profundizar en los dos ámbitos que subyacen a esta tipología de trabajo.

Antes de comenzar con el análisis e interpretación de lo que significan los Prácticum para los alumnos hemos de señalar que, en el plan de Estudios de Pedagogía de la Universidad de Murcia (2000), coexisten dos prácticum el I y el II. El prácticum I se da en el 3º curso (del primer ciclo) y consiste en la asistencia obligatoria a seminarios y la elaboración posterior de una memoria. El prácticum II se realiza en el 2º curso (del segundo ciclo) y tiene como finalidad en que los alumnos se aproximen al mundo laboral de su perfil profesional por lo que tienen que acudir durante un mes obligatoriamente a centros o instituciones y

posteriormente entregar una memoria, exponiendo qué tareas habían realizado durante su mes de prácticas.

Así pues, señalada esta información vamos ahora a centrar nuestra atención primeramente en la elaboración de memorias de prácticum. Cabe destacar que existe diferencia entre las descripciones realizadas por los estudiantes para el prácticum I y para prácticum II. Más concretamente los alumnos en relación al **prácticum I** describen: *Nos referimos a la asistencia obligatoria a charlas, ponencias y conferencias semanales realizadas por profesionales de la educación que se tuvieron mientras duró el Prácticum, donde se nos proporcionaba información acerca de diversos temas y trataban diferentes ámbitos de la pedagogía. El trabajo consistía en realizar un informe, resumen, actividades y, una valoración personal sobre las charlas. Para ello utilizábamos una guía que estaba colgada en Internet.* Más concretamente los discentes relataban que:

- g8 "asistencia obligatoria a charlas..."
- g15 "Se realizaban diferentes charlas con asistencia obligatoria, dada por profesionales de la educación..."
- g26 "Conferencias realizadas semanalmente de equipos de profesionales..."
- g34 "Trabajo en el que dada una guía que esta colgada en Internet..."
- g12 "consistía en realizar un informe sobre las charlas que nos impartían cada institución invitada..."
- g28 "teníamos que responder a preguntas realizadas por los ponentes..."

Mientras que el **prácticum II** lo definían como: *Se realiza durante el mes de prácticas en los centros asignados por la Universidad. Esta memoria consistía en explicar todo aquello que habías realizado durante este periodo (recogida detallada de la estructura, funcionamiento y organización de los diversos centros). Esto dependía del tipo de centro al que acudieses, diferenciando entre dos ámbitos: centro o asociaciones, reflejando el trabajo diario, actividades realizadas, analizando el proceso de formación y experiencia vivida en el centro y, por último realizar una valoración.* Así los alumnos rememoraban:

- g31 "Se realiza durante el mes de prácticas en los centros asignados por la Universidad. Esta memoria consistía en explicar todo aquello que habías realizado durante este periodo y la valoración global..."

- g24 "hay que reflejar lo que se ha llevado a cabo en el periodo de prácticas..."
- g5 "Trabajo en el que se recogía todos los aspectos relacionados con la estancia en el centro de prácticas..."
- g23 "describir todas las actividades realizadas y analizar el proceso de formación..."
- g18 "Desarrollar lo que se ha realizado durante el periodo de prácticas..."
- g3 "Recogida de la estructura, funcionamiento y organización de los centros..."
- g3 "La estructura y contenido dependía del tipo de centro al que acudieses, diferenciando entre: centro o asociaciones..."
- g19 "Teníamos que explicar las tareas, competencias, actividades, llevadas a cabo..."

En las páginas anteriores hemos hecho alusión a los trabajos de memorias, concretamente a los relacionados con los Prácticum. Vamos a continuación a conocer qué entienden los alumnos y cómo definen los trabajos de memoria elaborado para una materia.

Cabe destacar que el contenido de este tipo de trabajos puede ir asociado a una disciplina (*recoge todo lo sucedido en clase*) a actividades (*tareas relacionadas con la asignatura*) o prácticas (*recoge las prácticas realizadas en clase*).

Hemos de señalar que estas memorias, se han podido realizar en varias asignaturas, o en parte de ellas, y ha sido exigido como un documento que tiene como finalidad registrar y ser consciente del trabajo realizado.

Para la comprensión de este tipo de trabajo de memorias hemos partido de una doble clasificación: por un lado, aquellas que tienen una *estructura más simple* en la que solamente se recoge la información y, por otro, aquellas que son más *complejas* que además de recabar la documentación introducen una valoración o juicio valorativo. Más concretamente señalaban con una estructura simple:

- g13 "nos referimos a la redacción de lo que se ha hecho diariamente en clase..."
- g25 "El alumno recoge información y desarrolla las actividades..."
- g30 "Es una especie de resumen de los que se ha hecho durante cada día..."
- g22 "documento donde se recoge el trabajo diario realizado por el alumno..."
- g8 "de trabajo en el que se recoge y plasma el trabajo realizado..."
- g19 "Recopilar prácticas que se iban haciendo en clase..."

Los estudiantes además de describir qué significaba para ellos los trabajos de memorias de una materia con una estructura simple, también lo han relatado de aquellos que la tienen más compleja, así recordaban:

- g23 "Trabajo de diario de clase que consiste en la explicación y reflexión de las tareas..."
- g17 "redacción de los aspectos más importantes, a nuestro criterio..."
- g5 "donde recogemos: resúmenes, mapas conceptuales, practicas o la reflexión sobre los mismo, además de una reflexión del alumno sobre lo que ha aprendido y como..."
- g34 "incluía todas las actividades realizadas, exposiciones, con su comentario y valoración..."
- g26 "Recogida de los aspectos más importantes de la asignatura: plasmando objetivos, actividades, contenidos, metodología, valoración y conclusión..."
- g12 "elaboración de esquemas con su valoración personal, y reflexión de lo que has aprendido y, qué te supuso más dificultad..."

Si nos fijamos en las descripciones expuestas anteriormente observamos que los discentes identifican diferentes formatos para categorizar las memorias de una materia. Podemos constatar que en ocasiones es muy complicada la diferenciación entre algunos de los términos, puesto que los alumnos los emplean indistintamente, pero sí que a menudo dan indicaciones de qué objetivo se pretende con cada tipo de formato.

Teniendo en cuenta esta información hemos optado por diferenciar los siguientes términos en dos bloques: uno primero en el que se encuentran aquellos que tienen un **formato general**, normalmente hacen referencia a una actividad realizada en un momento concreto, y que habitualmente lo describen como documento o no lo denominan (*prácticas que se han ido realizado y entregando al profesor en horas de clase, en las que había que relacionar el contenido*).

Y por otro lado, un segundo bloque donde encontramos lo que el discente califica como **diario y portafolio**. Si recordamos en la parte de fundamentación teórica López Pastor (2009) definían **diario** como:

se trata de un cuaderno y suele estar también ligado a materias de carácter práctico, pero tiene un componente más personal, reflexivo y vivencial. A

menudo describe un hecho acaecido y, a continuación la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tienen un fuerte componente observacional (...) (p.74).

Ahora bien, los alumnos identifican la palabra diario con una sucesión de hechos que normalmente va precedida de la fecha en la que ocurren los acontecimientos (*recopilación ordenada por fechas de todo lo que se hace día a día en clase*).

Dando un paso más allá, los discentes han señalado otro término incluido en las memorias de experiencias concretamente lo definen como portafolio. Cabe destacar que es complicado diferenciar entre diario y portafolio ya que, dadas las descripciones de los estudiantes las divergencias pueden llegar a ser prácticamente imperceptibles. Podemos llegar a matizar que la distinción entre ambos términos radica en que el diario conlleva una descripción constante y marcada por lo que se sucede en cada momento, mientras que en el portafolio, no es tanto lo que ocurre en cada momento sino qué y cómo se ha aprendido. Por tanto, hemos establecido la línea divisoria entre diario y portafolio en que en el diario no aparece una reflexión profunda sobre su propio aprendizaje, mientras que en el portafolio se comienzan a dar pinceladas de esta consideración.

Dicho esto, vamos a recordar qué significa portafolio, según López Pastor (2009) el **portafolio**:

Es semejante a la carpeta pero con una selección de evidencias sobre un proceso de aprendizaje que contiene sólo aquello que es considerado importante. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor o argumento que permita establecer un nexo de unión entre sus componentes, además de aportaciones determinadas que se han propuesto por la misma persona que desarrolla el portafolio, por un grupo de trabajo, o por el profesorado (p.75).

Sin duda, al igual que es importante conocer cómo ha sido definido teóricamente, también lo es qué han entendido los alumnos cuando reseñan el portafolio (*documento que recoge: resúmenes, mapas conceptuales, prácticas y una reflexión lo que ha aprendido y como y finaliza con una valoración personal*).

Efectivamente, es muy enriquecedor conocer la diversidad de matices y aportaciones que los estudiantes han proporcionado al describir un tipo de trabajo. Como hemos podido comprobar anteriormente dentro de un mismo término, en este caso memorias de experiencias, se pueden englobar una amplia gama de trabajos.

Teniendo en cuenta las descripciones y la aclaración realizada en el párrafo anterior respecto a los términos, vamos ahora a mostrar una definición general de lo que hemos interpretado como **memoria de una materia**, desde el relato del alumno, los cuales resaltan las siguientes características: *es elaborada por el discente, de forma individual o grupal, habitualmente se entrega al terminar (la asignatura, la práctica o la actividad) pudiendo estar ordenada o no por fechas, también puede contener resúmenes, mapas conceptuales, actividades y/ o ampliaciones de información y, en ocasiones, incluyen una reflexión sobre qué se ha aprendido y cómo*. Más concretamente los estudiantes reflejaban que:

- g23 "dossier donde se recoge todo lo sucedido en horas lectivas..."
- g26 "es un diario en el que se recogen impresiones, emociones y conclusiones..."
- g18 "documento elaborado por el alumno donde se recogen resúmenes, prácticas y reflexiones..."
- g7 "recopilación ordenada por fechas de todo lo que hacíamos diariamente..."
- g31 "se elaboran tanto esquemas, como mapas, todo esto unido a una valoración personal y una reflexión de lo que has aprendido..."
- g29 "recogida de datos y actuaciones, además se ampliaba la información..."

Cabe resaltar que a través de las declaraciones de los discentes, que mostramos seguidamente, se pueden identificar las descripciones que éstos hacen de diario y portafolio. Otro dato a considerar es que al discente **no** se le solicitó que identificase entre diario y portafolio y, esto nos ha permitido, obtener descripciones en las que aparece claramente el término y, en otras ocasiones la

diferencia es apenas perceptible, por lo que podemos decir que es un continuo. No obstante, a pesar de como hemos dicho existe una continuidad sí que hemos podido percibir algunas diferencias es por ello que hemos organizado esta gran cantidad de información en función de esos matices. Más concretamente entre las evocaciones más destacadas, expresaban:

Aquellas memorias en las que sólo debían hacer un *Resumen*:

- ∞ *Es una especie de resumen de lo que se ha hecho durante cada día en clase de forma individual.*

O aquellas en las que tenían que llevar a cabo un *diario con todo aquello que se hacía en clase (teórico como práctico) y que además se recogía en el día*:

- ∞ *Entendemos por diario de clase cuando se escribe detalladamente lo que se hace día por día en la clase desde su inicio hasta su final.*
- ∞ *Nos referimos a incluir todo lo realizado en clase tanto en práctica como en teoría del día a día.*
- ∞ *Con la ayuda de un diario de clase se debía reflejar, al final de curso, un trabajo compuesto por todas aquellas prácticas dadas en clase y especificar lo que en ellas se hacía. También debíamos reflejar lo que dábamos en teoría.*
- ∞ *Con el apoyo de un diario de clase debíamos hacer una memoria de todas las técnicas que habíamos empleado tanto grupal como individualmente agrupándolas en un documento que debía ser entregado al terminar la asignatura.*
- ∞ *Recogida diaria del trabajo realizado tanto teórico como práctico.*
- ∞ *Seguimiento y descripción de las actividades diarias realizadas y llevas a cabo en clase.*
- ∞ *Recoger información de lo realizado en clase y así queda constancia de la asistencia en clase.*
- ∞ *En un documento donde se recoge el trabajo diario realizado por el alumno en las horas lectivas de la asignatura, al que se le suma el trabajo particular de la asignatura, al que se le adhería el trabajo particular del alumno.*
- ∞ *Entendemos por este tipo de trabajo aquel en el que se tiene que recoger y plasmar el trabajo realizado de forma diaria durante todo el transcurso de la asignatura. Puede ser tanto teórico como práctico, o una recopilación de ambos.*

- ∞ *Recogida de todas aquellas prácticas que se han realizado en clase a lo largo de una asignatura, además de cada una las puestas en común, en grupo, en el cual se recogen todos aquellos aspectos relevantes que en pequeño grupo no se han reflejado.*
- ∞ *Trabajo de realización de las prácticas diarias de las asignaturas que están relacionadas con los contenidos dados.*
- ∞ *Recopilación ordenada por fechas de todo lo que hacíamos en clase diariamente con un comentario o reflexión personal adjunto.*
- ∞ *Se pueden elaborar conjuntamente, escribiendo cada día un alumno un resumen de aquello que se ha trabajado en clase, o independientemente, donde se introducen los apuntes elaborados durante el curso en la asignatura.*
- ∞ *Trabajos que requieren que el alumno haga memoria sobre las prácticas que se realizan en clase, unidos a alguna reflexión y relación de estas con los contenidos.*

También hacían referencia a un documento *que se entrega al finalizar la asignatura y donde se incluían distintas actividades y todo aquello que se había realizado en clase y era relevante:*

- ∞ *Todos los días debíamos de anotar lo que se hacía en clase y las actividades realizadas. Al final de curso toda esta información se comprimía en un bloque que se entregaba al profesor.*
- ∞ *Recogida de todos aquellos datos, actuaciones llevadas a cabo en clase a lo largo de toda una materia, además de la ampliación mediante la búsqueda de información sobre aspectos de algún video, etc.*
- ∞ *Se nos pedía el trabajo realizado día a día en clase, prácticas, actividades, visionado de películas...se entregaban a final de curso.*
- ∞ *Se mostraba todo lo relacionado en la asignatura. Por una parte elaborábamos un esquema de cada tema. Por otro lado se incluía un diario de clase, además el alumno debía ampliar cada tema con aquellos aspectos que considerase relevantes.*
- ∞ *Con esto nos referimos a la redacción de lo que se ha hecho diariamente en clase, anotando cosas sobre los temas comentados, actividades realizadas. Se suele poner fecha del día y luego se encuaderna todo junto.*

- ∞ *Recogida de los aspectos más importantes a lo largo de toda la asignatura, plasmando objetivos, actividades, contenidos, metodología, valoración y conclusión. Además de incluir anexos e información complementaria*

Otras descripciones introducen el término *carpeta del alumno*:

- ∞ *Nos referimos a una carpeta del alumno en la que se incluyan prácticas realizadas durante el curso, conceptos principales de cada tema, mapa conceptual, comentario de vídeos...*

Hay quienes añaden que este trabajo pretende *conocer el trabajo grupal ya no sólo son individuales*:

- ∞ *Se trataba de recoger las actividades realizadas en determinadas sesiones de clase (prácticas). Pretendía conocer a fondo el trabajo de cada grupo y si en realidad, el trabajo de este era cooperativo.*

Otras declaraciones añaden que en estas memorias *se deben recoger las aportaciones del docente*:

- ∞ *Un documento en el que se recoge toda la información sobre lo realizado día a día en clase, tanto en la teórica como en la práctica. En este documento se incluyen no solo las actividades realizadas por el alumno, también las aportaciones del profesor.*

Hay quienes introducen en sus aportaciones la palabra *dossier* dentro de este tipo de tareas:

- ∞ *En este apartado, recogemos los dossiers de prácticas que tenían una función similar al portafolio, pero en este simplemente se recogían las prácticas y textos trabajados en el aula, para su posterior evaluación.*

También el término *portafolio*, donde además indican qué debe contener:

- ∞ *Entendemos por portafolio aquel trabajo en el que además de recoger el trabajo diario realizado en la asignatura, también, se tenía que buscar una relación coherente de los temas tratados.*
- ∞ *El portafolio no era sólo un diario sino que también incluía todas las actividades realizadas, exposiciones, búsqueda, comentario, valoración...*
- ∞ *Teníamos que crear un portafolio o carpeta de alumno donde se recogiese todo lo realizado en clase, con nuestra opinión.*
- ∞ *Portafolio es un diario de clase con impresiones, emociones, conclusiones y modificaciones que se hacen en las sesiones de clase.*

Y, por último hay descripciones que hacen hincapié en la importancia de sus valoraciones, aportaciones o propuestas de mejora en este documento:

- ∞ *Con esto nos referimos a la redacción de los aspectos más importantes, a nuestro criterio, de lo comentado y realizado en clase. De cada tema visto se extrae lo más importante y se hace un resumen, posteriormente se comenta y da una valoración.*
- ∞ *Comentar lo que se ha hecho cada día incluyendo valoraciones e incluso propuestas de mejora.*
- ∞ *Se elabora tantos esquemas o mapas conceptuales como temas que se daba, unido a esto, las prácticas, vídeos, con su valoración personal, más la valoración global de cada tema para reflexionar en lo que has aprendido, que te supuso más dificultad...*

Tal y como hemos indicado anteriormente, se han expuesto una serie de descripciones realizadas por los alumnos en las que se muestran lo que para ellos significa y qué experiencias han tenido en los diarios y portafolios. Así pues, en un apartado vemos que los relatos que realizan los estudiantes se basan en una mera descripción de sucesos (*resumen de los que se ha hecho durante cada día en clase de forma individual*), aunque si observamos detalladamente las descripciones, podemos comprobar que van concretando y especificando cómo se elaboraba un diario (*se escribe detalladamente lo que se hace día por día en la clase desde su inicio hasta su final, tanto en la práctica como en la teoría*), más adelante dan unas pinceladas de cuándo y cómo debía de entregarse (*un documento que debía ser entregado al terminar la asignatura, toda esta información se comprimía en un*

bloque que se entregaba al profesor), también resaltan que era una sucesión de hechos y, remarcan que éstos documentos iban ordenados por fechas (recopilación ordenada por fechas de todo lo que hacíamos en clase diariamente).

Por otro lado, otro bloque en el que hemos identificado que los alumnos en sus relatos daban un paso más puesto que además de realizar todo lo anterior ampliaban información e incluían las aportaciones del profesor, incluso concretan que la relación de contenidos debía ser coherente (*ampliación mediante la búsqueda de información; se incluyen no solo las actividades realizadas por el alumno, también las aportaciones del profesor; se ha de buscar una relación coherente de los temas tratados*).

Y, por último, un apartado en el que los discentes a través de sus declaraciones expresan lo que para ellos significa el portafolio. Más concretamente lo caracterizan por incluir todo lo anteriormente expuesto y, además incorporar una reflexión y relación entre los contenidos (*unidos a alguna reflexión y relación de la memoria con los contenidos*), es más, señalan que debe recoger la opinión personal del discente e incluso propuestas de mejora (*donde se recogiese todo lo realizado en clase, con nuestra opinión e incluso propuestas de mejora*). Además éstos remarcan que el portafolio además de incluir esquemas, mapas conceptuales, vídeos y valoraciones personales, deben reflexionar sobre qué y cómo ha aprendido (*reflexionar sobre qué has aprendido y qué te supuso más dificultad...*)

En este sentido, sería interesante también conocer algunos de los ejemplos que los alumnos han aportado con respecto a las tipologías que subyacen de estos trabajos. Así pues, entre los ejemplos más destacados recordaban:

Ejemplos que se pueden organizar de acuerdo con el tipo de tarea que alberga cada memoria, como **"redacción o resumen de lo sucedido en clase"**: *Realizar una redacción de lo que se hacía diariamente en clase, teníamos que recoger los temas tratados en clase las actividades realizadas, los vídeos que habíamos visto...; La asignatura de... se pidió la memoria en forma de diario de clase, en donde tiene que aparecer lo que día a día hacíamos. Otras memorias que iban fechadas por día de*

clase: Diario de clase: Día 18 de Mayo de 2006...y así sucesivamente...; Día 15 de abril, actividad sobre autores: el alumno ha visitado distintos programas en web.

Ejemplificaciones de aquellas memorias elaboradas con "**guión**": *La profesora nos dio al comienzo de la asignatura un guión para que nos ayudara a la hora de desarrollarlo. De cada tema, nos puso una serie de preguntas a las que teníamos que ir contestando con todo el material que habíamos visto: apuntes, videos, textos...*

Memorias en las que debían "**valorar**": *La asignatura de..., además de los diarios, se podía presentar un portafolio en el que se exponen las impresiones, sensaciones, etc. Experimentadas en todos los días de la asignatura. Este documento es más extenso que la memoria; En..., elaboramos un portafolio, donde realizamos: Mapa conceptual prácticas y críticas de videos de cada tema, valoración de los que hemos aprendido, propuestas de mejora, carta a un amigo.*

Como hemos podido comprobar los trabajos de realización de memorias han sido bastante habituales durante los años de carrera. Esta información nos lleva a pensar que la formación de estos estudiantes en cuanto a la realización de diarios, resúmenes, mapas conceptuales, informes, cuadernos de bitácora, etc., es bastante elevada, puesto que en muchas materias los han llevado a cabo. Así pues, cuando se tengan que enfrentar a este tipo de trabajos, presumiblemente serán capaces de desempeñarlos sin problemas pues ha sido una de las modalidades más utilizadas.

Trabajo uso TIC

Hasta el momento hemos conocido distintos formatos que pueden adquirir los trabajos como los de diseño, reflexión, memorias, etc., vamos a continuación a profundizar en los trabajos en los que los estudiantes hacen uso de las TIC.

Cabe resaltar que nuestra intención ha sido conocer, y poder ofrecer así una visión general, sobre las experiencias que los estudiantes han tenido con las TIC. Más concretamente, hemos procurado profundizar los trabajos en los que los estudiantes han hecho uso de las TIC.

Es importante recordar que este tipo de trabajos han sido desarrollados con bastante frecuencia a lo largo de la carrera por los estudiantes. Más concretamente, éstos manifiestan que en 21 de las 36 asignaturas cursadas, es decir, en algo más del 58% de las materias han llevado a cabo este tipo de práctica. Llegando a ser el tercer tipo de trabajo más utilizado por el profesorado.

Otro dato relevante y que hemos de tener cuenta es que esta práctica (uso de TIC), puede ser desarrollada para realizar cualquier otra tipología de trabajo de las que ya hemos visto (o de las que veremos posteriormente).

Por otra parte, si tenemos en cuenta las descripciones realizadas por los estudiantes, podemos ver cómo éstos han relatado que por trabajos realizados utilizando las nuevas tecnologías entendían que: *este tipo de trabajos consistía en el uso, aprendizaje y dominio de diferentes herramientas telemáticas*. Así los discentes se acordaban de que:

- g15 "uso de herramientas de comunicación vía Internet..."
- g21 "trabajar las herramientas que nos ofrece la red..."
- g22 "espacio donde realizábamos trabajos utilizando recursos..."
- g34 "sirve para intercambiar o ampliar información..."
- g3 "trabajo realizado con Internet donde manejábamos herramientas..."
- g17 "aprender a manejar herramientas..."
- g29 "Implica el aprendizaje de una nueva herramienta telemática..."

g31 "uso y dominio de una herramienta educativa encontrada por la red..."

De esta forma, además los alumnos a través de sus descripciones han dejado entrever la finalidad por la que se hacía uso de estas herramientas de Internet, entre las más destacadas resaltamos: *para la realización de trabajos, intercambio de información, ampliar horizontes, aprender a utilizarlas, profundizar y conocer más de un tema, comunicarse, utilización en la vida personal y profesional, para conocer las posibilidades que ofrece*, etc. Más concretamente, los estudiantes evocaban que:

- g2 "para intercambiar información o dar nuestro punto de vista...."
- g3 "para conocer las posibilidades que nos dan estas herramientas en educación..."
- g7 "El principal objetivo era fomentar la participación y valorar la red y los recursos..."
- g8 "Ampliar nuestros horizontes a través de nuevos servicios..."
- g22 "uso con fines educativos..."
- g31 "Colaborar o participar en actividades..."
- g34 "para intercambiar información sobre los contenidos de la asignatura..."
- g28 "para proporcionarnos una mejora en nuestro trabajo..."
- g11 "aprender a utilizar herramientas..."
- g1 "lo que se pretende es el uso de diferentes plataformas de comunicación, donde se puede comentar, dialogar e incluso discutir sobre diferentes temas..."

Otro aspecto a considerar, en esta tipología de trabajos realizados a través de nuevas tecnologías, es el uso que los alumnos han descrito que hacen de las mismas, entre los más destacados señalaban: buscar información, participar en foros y chat (*trabajo relacionado con Internet en el que participábamos en un chat*), realizar presentaciones (*elaborábamos y exponíamos un power point*), realizar tutorías (*trabajamos la tutoría y enviar un correo al profesor*) y también, para colgar información (*entrar al moodle, registrarte y gestionar algunas herramientas en la zona de pruebas*). Así pues, los estudiantes ilustraban:

- g2 "trabajar en Internet en un foro o chat..."
- g3 "participar en un chat..."
- g5 "intervenir en un chat..."
- g30 "participaren foros y debates..."
- g21 "utilizar el power point..."

g13 "realizar una exposición..."

Por último, los alumnos han hecho alusión al tipo de programas o herramientas que han empleado o manejado para realizar los trabajos de uso de las nuevas tecnologías. Más concretamente recuerdan: *moodle, cmaptools, power point, SPSS, suma, excel, word, chat, foro, exanet*, etc. Así, los estudiantes señalaban:

g6 "Foro e-magister..."
g28 "utilización del foro..."
g31 "Exanet..."
g11 "Manejo de herramientas como SPSS, cmaptools, etc."
g14 "Conocimientos básicos de Sakai"
g17 "Teníamos que aprender a manejar un programa llamado Cmaptools, que sirve para realizar mapas conceptuales en el ordenador..."
g3 "Introducir en el moodle un cuestionario..."
g30 "trabaja un Word..."

Como en ocasiones anteriores, en ésta los discentes además de describir lo que para ellos significaba los trabajos en los que se hacía uso de las nuevas tecnologías, también han facilitado una serie de ejemplos con la finalidad de comprender mejor de que se trataba. Así pues, dada la variedad de ejemplos se optó por categorizarlos por temáticas.

Más concretamente, hemos hecho un bloque de ejemplos que están relacionados con "**herramientas telemáticas**": *Aporta a un foro información sobre la evaluación educativa; Realización de un Chat moderado por el profesor en el que los participantes debíamos hablar unos con los otros; Conocimientos básicos de Sakai; Realizar una tutoría de voz y enviarla; Colaborar en un foro donde se debata sobre la evaluación educativa; Herramientas conocimiento y manejo del Campus virtual Moodle o el conocimiento del Maj khetane como recurso educativo en la asignatura.*

Y ejemplos relacionados con "**programas informáticos**" como: *Manejo de herramientas como SPSS, Cmaptools, etc.; Entrar al moodle, registrarte y gestionar algunas herramientas en la zona de prueba; con diferentes herramientas donde*

poder acceder para encontrar información e interaccionar visualmente con sus compañeros y profesores.

En este sentido, indicar que los estudiantes han tenido una amplia experiencia en lo referente a este tipo de trabajos, ya que en más de la mitad de asignaturas han tenido que llevarlos a cabo. De acuerdo con esta información consideramos que, cuando los discentes acaben su formación en Pedagogía habrán alcanzado una gran pericia con las TIC: en buscar información en la red, utilizar recursos, etc., dado que en la sociedad de la información en la que nos encontramos es imprescindible saber buscar información en la red, seleccionar la correcta, sintetizarla y hacerla propia, así como el uso de herramientas de análisis de datos, etc. Por tanto, esta formación adquirida a través de este tipo de trabajos les será de gran utilidad.

Trabajos de búsqueda de información

En las páginas anteriores hemos hecho alusión a los trabajos en los que se hace uso de las TIC. Vamos a continuación a conocer qué entienden los estudiantes por trabajos de búsqueda de información, cómo los han definido y cómo los han ejemplificado.

No obstante, antes de comenzar con el análisis e interpretación de los datos obtenidos acerca de los trabajos de búsqueda de información. Hemos de señalar que nuestra intención es recoger la información que explícitamente los alumnos han verbalizado y concretado referido a este tema. Evidentemente, no hay ninguna asignatura cuyo contenido específico sea ese; sin embargo, de una u otra manera los discentes han utilizado este recurso general y desde luego universitario a lo largo de su formación como pedagogos.

Así pues, de acuerdo con las declaraciones del alumnado, este tipo de trabajos han sido utilizados para buscar información que directamente era solicitada por el profesorado, o bien el propio discente la requería para elaborar otra modalidad de trabajo. Evidentemente, este tipo de práctica puede emplearse como búsquedas concretas de autores, bibliografía, temas, e incluso, como base para la realización de otro tipo de trabajos como por ejemplo los de inicio al diseño, inicio a la investigación, etc.

Los trabajos de búsqueda de información no ha sido una de las modalidades de trabajo más frecuentemente empleada por el profesorado. A pesar de ello éstos han declarado que se han llevado a cabo en 19 de las 36 materias cursadas, es decir en el 52,77% de las asignaturas han buscado información ya sea por solicitud del profesor o para completar y/o complementar otra tipología de trabajo.

En este sentido y tomando como referente las descripciones realizadas por los estudiantes podemos confirmar que éstos entienden los trabajos de búsqueda

de información como: *aquellos en los que mediante Internet o en materiales escritos (libros, revistas, textos, artículos, etc.), indagaban, investigaban o consultaban información, bajo las premisas dadas por el docente, sobre un determinado tema o autor.*

Hemos de resaltar que la definición mostrada anteriormente es integradora de todos los relatos que han realizado los estudiantes acerca de este tipo de técnica. Por tanto, si analizamos la descripción que han realizado los discentes podemos, destacar que especifican que la búsqueda que se hacía era sobre autores, o temas relacionados con la asignatura (*un tema en concreto de una asignatura*). Más concretamente los alumnos ilustraban que:

- g31 "buscar información... sobre un tema..."
- g17 "Búsqueda de un autor concreto..."
- g10 "búsqueda de información relativa a la materia..."
- g2 "Buscar información sobre diversos libros..."
- g8 "consistía en coger información de Internet sobre un tema elegido por nosotros..."
- g26 "debíamos profundizar en determinados temas..."
- g17 "nos referimos a buscar información en Internet sobre un tema..."
- g32 "Búsqueda de un tema o autor concreto por Internet."
- g25 "a través de Internet obtenemos información...generalmente se realizan para complementar, comparar o contrastar informaciones..."
- g31 "con la finalidad de mejorar nuestras habilidades en la utilización de otros medios..."
- g2 "buscar información sobre diversos autores..."

Otro de los interrogantes surgidos al hilo del estudio de este tipo de trabajos y, a través de las declaraciones de los discentes ha sido el porqué o para qué utilizan este tipo de trabajo. Concretamente, los alumnos rememoran que se buscaba información para: *profundizar en determinados temas, mejorar las habilidades en el uso de bases, enviar la información por correo, y esto por su facilidad de acceso y gran disposición de fuentes para reunir la información.* Así pues los estudiantes se acordaban de:

- g28 "para adjuntar todos aquellos enlaces de páginas web..."
- g6 "para complementar..."
- g13 "con la finalidad de mejorar nuestras habilidades..."

g12 "debido a su fácil acceso y gran disposición de información..."

De la misma forma que los alumnos han ido describiendo qué significaba para ellos los trabajos, de búsqueda de información, también han ido mostrando una serie de ejemplos. Al igual que en ocasiones anteriores, debido a la cantidad y diversidad de estos ejemplos optamos por organizados por temáticas.

Más concretamente aluden a ejemplos relacionados con "**autores**" como: *Buscar los trabajos y líneas de investigación de Joan Mateo; Buscar la biografía de Joan Mateo; buscar información sobre los Jesuitas y Rousseau; buscar informaicón sobre MARía Montessori y Rousseau; buscar información sobre Comenio, Buscar información sobre Weber; Buscar información sobre los grandes pedagogos.*

También hacen referencia a ejemplos de trabajos relacionados con "**trastornos y/o deficiencias**" como: *buscar información sobre trastornos de personalidad; buscar información sobre trastornos de la alimentación; buscar información sobre autismo, anorexia y bulimia; Buscar pautas de actuación con niños que padecen TDAH; Búsqueda de enlaces web sobre personas con deficiencia; Buscar información sobre un tema de NEE.*

Ejemplos de búsqueda de información vinculada con las "**redes sociales**" como: *buscar información sobre: Blogger, twitter, wikipedia, redes sociales, etc., o por "los paradigmas": buscar información sobre: el paradigma de investigación cuantitativo y cualitativo.*

E incluso, ejemplos de este tipo de trabajos en los que hacen alusión a "**sistemas educativos**" como: *Buscar información sobre el sistema educativo sueco; Buscar información sobre la educación religiosa en España, Alemania, Suecia y Francia.*

Como hemos visto en los párrafos anteriores los discentes han descrito y ejemplificando lo que para ellos significan los trabajos de búsqueda de información.

Así pues, si tenemos en cuenta esta información estamos en condiciones de corroborar que este tipo de trabajos han sido ampliamente utilizados y que al finalizar su formación los estudiantes serán capaces y habrán adquirido la habilidad de buscar, seleccionar y relacionar información relativa a su objeto de estudio.

Por último, pese a que las **exposiciones** no están presentes en la gráfica nº 2, puesto que no son trabajos propiamente dichos, hemos considerado necesario hacer alusión a éstas en este apartado. Es importante reconocer que han sido muchas las declaraciones que los estudiantes han realizado en las que afirman que las exposiciones forman parte (en muchas ocasiones) de los trabajos, puesto que de según ellos debían *preparar una presentación sobre las ideas más destacadas del trabajo para mostrárselas a los compañeros, mientras los autores del trabajo en voz alta y delante de toda la clase exhiben su trabajo*.

Más concretamente, resaltar que éstos relatan haber llevado a cabo exposiciones en 23 de las 36 disciplinas (un 63,88% del total). Evidentemente, si tenemos en consideración estos datos podemos afirmar que son muchas las materias en las que los alumnos han tenido que realizar presentaciones, exposiciones o dramatizaciones de su trabajo ante el docente y sus compañeros⁷⁰.

Cabe destacar que los discentes han definido en qué consiste esta práctica e incluso han manifestado la frecuencia de uso pero, también, hemos de remarcar que han aludido a diversos ejemplos de exposiciones de trabajos que por su variedad se han organizado por temas.

Concretamente sugerían exposiciones sobre "**los grandes pedagogos**", como por ejemplo: *Exposición sobre los Jesuitas y Rousseau; exposición de Platón y Rousseau*. Así como ejemplos relacionados con "**enfermedades**": *exposición sobre el Alzheimer, exposición sobre síndromes; etc.*

⁷⁰ Evidentemente dadas las características que los estudiantes atribuyen a este tipo de prueba puede considerarse también como una exposición oral y podía porqué no ser evaluada como tal. No obstante ellos la han categorizado como un trabajo y es por ello que aparece en este apartado.

Como hemos podido comprobar en los ejemplos expuestos anteriormente, existe una gran diversidad en cuanto a las temáticas de las exposiciones, esto es debido a que las exposiciones han sido llevadas a cabo en diferentes asignaturas y, por tanto, la temática a exponer es diferente.

Una vez llegados a este punto en el que hemos analizado los trabajos como técnica de evaluación, vista desde la óptica del alumno, podemos afirmar que los estudiantes de Pedagogía son conscientes de la gran variedad y cantidad de trabajos que han elaborado a lo largo de estos cinco años, pero también lo son de la formación tan amplia y rica que a través de éstos han adquirido puesto que cuando culminen sus estudios deben ser capaces de: realizar búsquedas tanto en la red como en material escrito, sabrán realizar memorias y compilaciones de información, tendrán la capacidad de extraer la información más relevante de un texto así como ponerla en duda y reflexionar sobre ella, serán capaces de realizar intervenciones y diagnósticos, tendrán un dominio (al menos a nivel de usuario) de algunas herramientas telemáticas, habrán llevado a cabo (aunque a pequeña escala) trabajo de inicio a la investigación y habrán tenido la oportunidad de exponer ante sus compañeros y el docente un trabajo elaborado por ellos.

Algunas consideraciones sobre los trabajos

A modo de síntesis sería interesante conocer algunos de los aspectos más importantes extraídos de los resultados sobre los trabajos. Cabe destacar que, esta técnica ha sido empleada en 35 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas (97%), lo que supone que casi todas las disciplinas han empleado este instrumento como método de obtención de información. Estos datos confirman que es la práctica de evaluación más recurrida por los docentes para valorar a sus alumnos.

Otro dato a considerar es el elevado número de descripciones que han declarado los estudiantes de lo que significa el trabajo. Evidentemente, a través de estos relatos hemos podido identificar las características más destacadas de esta técnica, así como las habilidades que con éstos se desarrollan.

Por otro lado, siguiendo la estructura de análisis utilizada para los trabajos, hemos de resaltar que los discentes identifican varios tipos de trabajos: *búsqueda de información, elaboración de memorias, uso de Internet, trabajos de revisión, de reflexión, de inicio al diseño e inicio a la investigación*. Incluso aluden a la exposición de algunas de estas modalidades de trabajo frente al docente y a sus compañeros.

Así pues, nos planteamos conocer cómo habían sido aplicados cada uno de estos trabajos. De esta forma, los discentes señalan que los trabajos más empleados eran los de revisión y la elaboración de memorias (91%-75%), además los trabajos que hacen uso de las TIC (58%), los de investigación (55%) y búsqueda de información (52%) han sido muy recurridos por el profesorado para valorarles, puesto que se han llevado a cabo en más del 50 % de asignaturas.

Tal y como hemos señalado a lo largo de todo el proceso de análisis de esta técnica de evaluación, hemos de resaltar nuevamente la dificultad de identificar un marco teórico para clasificar las diferentes tipologías de trabajos.

Con la finalidad de conocer el alcance e importancia de qué significa para los discentes cada tipo de trabajo, profundizamos en cada una de las modalidades. Para ello se realizó una definición y ejemplificación, extraída de las declaraciones de los alumnos, que nos permitiese facilitar la comprensión de cada uno de los tipos de trabajos, qué entendían por cada modalidad y qué características eran las más destacadas.

Sin duda, es significativo conocer lo más rememorado por los alumnos para cada tipo de trabajo. Así, comenzaremos (en este caso) por los trabajos de revisión. Antes de comenzar con la caracterización de esta modalidad de trabajo, hemos de recordar que como bien se ha expresado anteriormente, han sido los más empleados por el profesorado para evaluar a los alumnos.

Una vez conocido esto es relevante señalar los atributos que los estudiantes atribuyen a este tipo de trabajos que: se debía hacer una lectura de materiales escritos, posteriormente extraer las ideas más importantes y realizar un resumen con el objetivo de profundizar en el tema. Otro atributo que los discentes resaltan es que para llevar a cabo este tipo de trabajos desarrollaban la habilidad de comprender a través de tareas como: la recensión, el resumen, elaboración de mapas conceptuales, comentarios y profundización.

Por otro lado, los alumnos sobre los trabajos de reflexión resaltan que realizaban una lectura comprensiva, una valoración y/o una reflexión, que desarrollaban la destreza de valoración y opinión. Cabe señalar que, tanto los trabajos de revisión como de reflexión, pueden ser llevados a cabo a partir de contenidos del programa, documentos, libros o charlas.

Vamos ahora a conocer qué interpretan los alumnos por trabajos de iniciación al diseño. Hemos de reseñar que éstos han sido uno de las modalidades

menos recurrida por el profesorado, desde el punto de vista del alumno. Los estudiantes lo recuerdan como la realización de un documento (informe o diagnóstico) que contiene datos tanto personales como contextuales de un sujeto o contexto, en el que partiendo de unas necesidades se elaboran unas propuestas de mejora u orientaciones.

Del mismo modo, los discentes hacen alusión a los trabajos de inicio a la investigación, siendo a diferencia del anterior uno de los más aplicados por los docentes para recoger información. En este caso, los alumnos diferencian entre el uso de herramientas para realizar una investigación y lo que para ellos sería un inicio a la investigación, concretamente lo caracterizan como: partir de una hipótesis, buscar información, obtener y analizar datos, y extraer conclusiones.

Otro de los tipos de trabajos descritos por los alumnos ha sido la elaboración de memorias. Más concretamente a través de sus relatos señalan dos tipos de trabajos de memorias: los que tienen que ver con el prácticum (I y II) y las memorias de una materia. Cabe destacar que, este tipo de trabajos tiene como objeto una asignatura o parte de una asignatura. Además, entre las características más destacadas de esta modalidad de trabajo reseñan: que debían redactar los aspectos más importantes bajo su criterio, incluso reflejar las actividades diarias y prácticas introduciendo, en ocasiones, una reflexión o valoración de los hechos.

En cuanto a la elaboración de memorias, resaltar la forma en la que se ordena la información, ya que a través de las descripciones los discentes señalan que podían ir desde datos descriptivos, valorativos hasta contener propuestas de mejora. Y por último, mencionan la diferenciación que hacen entre la elaboración de memorias de prácticum (de las que resaltan la asistencia obligatoria a charlas o instituciones y donde tenían que elaborar informes utilizando una guía) y, la elaboración de memorias de una materia donde distinguen aquellas que tienen un formato general, los diarios y portafolios.

De la misma forma, los estudiantes han señalado los atributos más importantes de los trabajos en los que se hace uso de Internet. Más concretamente

los alumnos identifican que: para su realización debían de usar y dominar diferentes herramientas telemáticas, para poder así intercambiar información, comunicarse, acceder a gran cantidad de información y, todo ello a través de foros, chat, enviando tutorías, colgando información, etc.

Respecto a los trabajos de búsqueda de información señalar que los estudiantes con sus declaraciones identifican que indagaban o consultaban información bajo las premisas del docente o por iniciativa propia y que concretamente lo que buscaban era sobre un determinado tema o autor.

Efectivamente, es significativo conocer cuáles han sido las tipologías de trabajos, las habilidades desarrolladas y las dimensiones más recordadas de los trabajos. Sin embargo, es importante resaltar como no han mencionado aspectos como: limitaciones temporales, si se realizaban individual o grupalmente, si seguían una estructura guiada por el docente, si había valoración sobre la redacción y presentación del trabajo y tampoco han evocado nada relacionado con su calificación, devolución o valoración.

Cabe destacar que, los estudiantes con sus descripciones han representado lo que para ellos significaba el término *trabajo*. Si tenemos en cuenta la clasificación de Vallejo y Nieto (2011) hacían referencia a la siguiente categorización: *los trabajos de revisión, los trabajos de reflexión, los trabajos de diseño y, los trabajos de campo*. De esta manera una vez analizadas e interpretadas las declaraciones de los estudiantes, podemos constatar que éstos han hecho alusión tipologías de trabajos similares a las que proponía estos autores.

Otro aspecto a tener en cuenta es la amplia experiencia que han tenido los discentes en los trabajos a lo largo de su formación como pedagogos, puesto que han podido realizar varios tipos de trabajos, aunque no han desarrollados todos de la misma forma ni con la misma profundidad.

También hemos de considerar que a lo largo de la descripción de los trabajos se ha podido observar una evolución en cuanto a habilidades puesto que

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.). Por tanto, hemos resaltar que ha sido un continuo que no ha existido un retroceso sino que ha sido un recorrido por las distintas habilidades.

Para finalizar, señalar que entre los aspectos positivos de este tipo de técnica de evaluación se pueden resaltar aspectos como: que puede llevarse a cabo independiente o conjuntamente con otro tipo de instrumento de valoración, y puede ser extrapolado a un alto número de discentes, sin suponer ningún problema, ésta puede ser uno de los motivos por el cuál los trabajos ha sido la herramienta más aplicada por el profesorado para recoger información de los estudiantes.

3.1.1.2. Los exámenes escritos en la Licenciatura en Pedagogía

En el capítulo anterior hemos mencionado todo aquello que han declarado los estudiantes relacionado con los trabajos. Vamos, a continuación, a profundizar en los exámenes escritos. No obstante, antes de empezar con el análisis descriptivo e interpretativo, vamos a hacer una síntesis de los resultados generales.

Cabe destacar que los alumnos de la titulación de Pedagogía han realizado 21 exámenes escritos en las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas a lo largo de estos 5 años, lo que supone han desarrollado este tipo de pruebas en casi un 60% del total. Así pues, el examen escrito y las habilidades que a través de él se potencian, han sido ampliamente fomentadas a lo largo de la carrera por los estudiantes.

Partiendo de la elevada incidencia que esta prueba tiene en la experiencia de los discentes, vamos a continuación a exponer la descripción e interpretación de cómo los alumnos han definido, explicado y ejemplificado lo que para ellos es un examen escrito y qué características forman parte de los mismos.

Tradicionalmente, se ha entendido por examen escrito *una prueba tipo ensayo en la que se desarrollan las ideas en torno a un tema*. Esta idea, más o menos implícita en los estudiantes, tanto por las características de su formación como por sus vivencias, ha supuesto una base experiencial sobre la que se ha generado un amplio número de descripciones acerca de lo que entendían por examen escrito y de las dimensiones que lo caracterizan.

Es importante señalar que además de la diversidad que han aportado en sus declaraciones, también han identificado características comunes que definen esta técnica de evaluación. Por otra parte, tal y como se argumentó en la

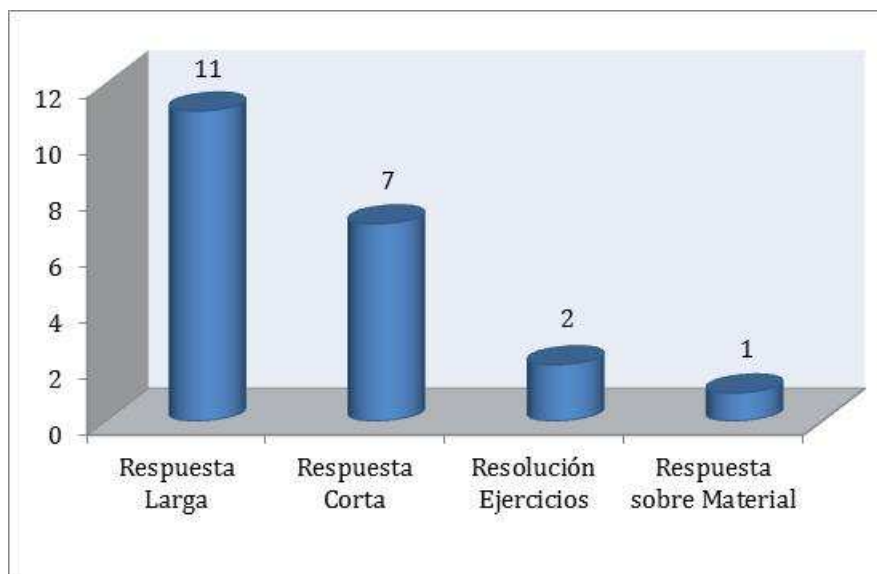
fundamentación, Rodríguez Diéguez⁷¹ (1980) recoge las formas y modelos en las que estos exámenes son llevados a la práctica son diferentes, llegándose a identificar cuatro grandes tipos: pruebas de ensayo, situaciones problemáticas, cuestiones breves y bosquejos esquemáticos.

Por otra parte, resaltar que a lo largo de este apartado vamos a mostrar cómo definen el examen escrito. Además a través de sus declaraciones hemos identificado las características más representativas de este tipo de pruebas. Así, el análisis de la información obtenida, su categorización e interpretación, nos ha permitido responder a los siguientes interrogantes ¿qué significa para los estudiantes los exámenes escritos?, ¿cuáles son las características de estas pruebas?, y ¿a qué tipo de exámenes escritos nos referimos?

Como todo proceso de descripción, partimos de los resultados más generales para determinar aquellos aspectos más específicos. Comenzaremos por tanto con un análisis más general de la gráfica que mostramos a continuación.

Como podemos observar, en la gráfica nº,3 en la parte inferior identificamos los distintos enunciados de preguntas que se engloban dentro del término examen escrito como son: *preguntas que requieren una respuesta larga, preguntas que requieren de respuestas cortas preguntas sobre materiales escritos, y resolución de ejercicios y situaciones problemáticas*; y por otro lado, en la parte izquierda se hace referencia al valor absoluto, es decir el número de asignaturas en las que se ha podido llevar a cabo.

⁷¹ Hemos de señalar que aunque se ha tenido como referente la clasificación que Rodríguez Diéguez para el análisis de las descripciones de los estudiantes, aunque en esta ocasión se han realizado algunas modificaciones a esta categorización dadas las descripciones expuestas por los alumnos.



Gráfica 3: Frecuencia de uso de los exámenes escritos

Efectivamente, los resultados obtenidos que presenta la ilustración anterior nos permiten identificar que son las preguntas que requieren una respuesta larga las más empleadas por el profesorado para recoger información aplicadas en algo más del 30%, muy seguidas de las respuestas cortas con un 19,44%. Otra de las modalidades con un porcentaje menor, un 5,55%, son la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas. Sin embargo, son las preguntas sobre materiales escritos las que recogen valores menores, con un porcentaje muy bajo el 2,77%.

Los resultados señalados con anterioridad, nos aportan una visión general de cuáles han sido los enunciados de preguntas más utilizadas, destacando la importancia de respuestas largas y las respuestas cortas, puesto que ambas han sido las más aplicadas. También, hemos de reseñar que las cuestiones sobre resolución de ejercicios y situaciones problemáticas y, sobre materiales escritos han tenido una escasa relevancia, puesto que se ha recurrido a ellas y en muy pocas ocasiones. Teniendo en cuenta esta reflexión, podemos enfatizar en la importante tendencia por parte de los docentes a emplear cuestiones de respuesta larga y cortas.

Sin duda, el profesorado puede optar por un tipo u otro de enunciado que les permita obtener información más enriquecedora y variada sobre el conocimiento que posee el alumno que va a ser evaluado (Zabalza, 2009). Vamos, a continuación, a profundizar en cada uno de los enunciados.

Enunciados de preguntas que requieren una respuesta larga

Tal y como hemos indicado anteriormente, iniciamos este apartado centrándonos en las características formales de los enunciados que requieren una respuesta larga. Más concretamente, de acuerdo con las descripciones rememoradas por los discentes, podemos resaltar que ellos identificaban las respuestas largas por:

- ∞ Constar de pocas preguntas y tener la posibilidad de elegir.
- ∞ La extensión solicitada en las respuestas.
- ∞ Los enunciados de las cuestiones eran amplios.
- ∞ La posibilidad de utilizar o no materiales de apoyo en el examen.
- ∞ La frecuencia con la que se aplican este tipo de enunciados.

Una primera característica destacada por los discentes es el número de cuestiones a las que tenían que contestar, siendo ésta una de las dimensiones más recordada por los estudiantes. Así, expresaban que se les ofertaban entre 2 y 7 *preguntas*, de las cuales debían de responder a un número muy reducido, habitualmente *entre 2-3 cuestiones*. En este sentido, cuando los discentes aluden al número de preguntas que componen la prueba evocaban que:

- g28 "elegir entre 2-4 preguntas ..."
- g13 "El número de cuestiones para elegir...oscilaba entre 2-4"
- g24 "Se trata de desarrollar 3-4 preguntas largas..."
- g7 "te suelen poner 2-3 preguntas..."
- g34 "Un examen de 5-6 preguntas..."
- g9 "ofertaba entre 5-7 respuestas..."

Como hemos visto, los estudiantes han recordado cuántas cuestiones componen el examen. En este caso, vemos que existe diferencia entre el número de preguntas que constituye esta prueba (2-7), hemos de decir que esto puede ser

debido por un lado, a que este tipo de enunciado ha sido empleado en distintas asignaturas y, por otro a la diversidad de docentes que han empleado este tipo de prueba.

Sin duda, al igual que es importante conocer el número de preguntas que conforman la prueba, lo es también identificar otra de las dimensiones a la que estos han hecho alusión: la extensión de la respuesta. Las descripciones que realizan los estudiantes cuando se refieren a la extensión son bastante heterogéneas, ya que según éstos pueden ir desde media cara de un folio hasta dos hojas (*de gran extensión*). Este es uno de los atributos más recordados. Así los alumnos explicaban que:

g34 " se extienden en más de una cara de un folio por pregunta..."

g8 "cuya extensión está en media cara completa..."

g16 "La extensión oscila entre una y dos hojas..."

Los discentes tenían clara la extensión de la contestación de cada pregunta, más concretamente ésta oscilaba entre medio folio y un par de hojas.

Asimismo, otra de las características que los discentes han recordado ha sido la amplitud que comprendían los enunciados puesto que podían incluir varios temas (*eran preguntas tan generales que lo abarcaban todo*). Es decir, cuando el docente planteaba este tipo de pruebas, escogía para los enunciados de las preguntas el título de epígrafes (o de apartados) amplios que comprendían bastante temario. Así los estudiantes señalaban que:

g4 "la preguntas son el título de uno de los temas."

g13 "consistía en decir todo lo que sabías de un tema."

g32 "para contestar no se ceñía a una sola parte de los apuntes..."

Otro de los atributos a los que los alumnos han hecho mención ha sido al uso que podían hacer (o no) de los materiales el día del examen (*te dejaba tener los apuntes de clase en el examen*). En esta ocasión hay relatos en los que se confirma

que sí se podía utilizar el material el día de la prueba y otros en los que el estudiante alega que no. Así rememoraban que:

- g2 "con los apuntes de fotocopidora delante para apoyarnos..."
- g5 "con el apoyo de todos los apuntes recopilados a lo largo de todo el curso..."
- g32 "se dejan los materiales de apoyo..."
- g17 "sin apoyo de apuntes..."
- g26 "sin ningún tipo de apoyo..."

Por último, otra de las dimensiones que los estudiantes han recordado ha sido la frecuencia y uso que los docentes han hecho de este tipo de pruebas a lo largo de este quinquenio (*son los exámenes que más predominan en la carrera...*). Así pues, podemos constatar que coinciden en describir que este tipo de enunciados son los más empleados (en la carrera) para evaluarlos. Más concretamente, comentaban que:

- g30 "Este tipo de exámenes ha sido muy utilizado por los profesores..."
- g5 "es el tipo de examen que más hemos realizado a lo largo de la carrera..."
- g11 "es el tipo de examen más numeroso..."

Una vez señaladas algunas de las características más relevantes identificadas por los estudiantes sobre los enunciados de respuesta larga, vamos a continuación a mostrar algunos ejemplos de pregunta que los discentes nos han facilitado. En este sentido, remarcar que dada la cantidad y variedad de ejemplo se optó por organizarlos por temáticas, tal y como podemos observar seguidamente.

Así pues, la primera categoría que establecimos para los ejemplos de los exámenes escritos de respuesta larga eran los **"autores"** puesto que según los alumnos les habían preguntado por: *La pedagogía de Rousseau; La pedagogía negativa de Rousseau; Las escuelas Nuevas; ¿Cuáles fueron los principios que defendía María Montessori?*

Del mismo modo, otra de las categorías que se crearon fue la de **"legislación"** dado que los estudiantes señalaban preguntas como: *Comparar dos sistemas educativos: Bélgica y España; Explica el contenido de la evolución del*

principio de atención a la diversidad en la legislación educativa española en los últimos 50 años; Explica los principios políticos y económicos de la política de la UE.

Por otra parte, se elaboró la categoría de **"periodos históricos en educación"**, ya que los discentes señalaban ejemplos relacionados con: *ILE; Evolución de la historia de la educación; Cortes de Cádiz; Plan Pidal; Ley Moyano; Informe Quintana; La república; Franquismo; Generación del 98; Informe Delors; La educación no formal de adultos (1840-1939); Las Misiones pedagógicas; Fases de la educación comparada según Ferrán Ferrer.*

En este sentido señalar también que se estableció la categoría de **"definiciones"** ya que los discentes indicaron ejemplos de preguntas como: *¿Qué es la Historia de la educación?; La educación en valores; ¿Qué es la multiculturalidad?; Di todo lo que sepas sobre el Darwinismo social; Finalidades de la Educación Comparada; Historia de la Pedagogía social; Define Dilema moral; Modelos de integración social.*

Igualmente, se determinó la categoría de **"comparativas"** dado que los alumnos en sus ejemplificaciones expusieron preguntas en las que debían de comparar entre dos conceptos, concretamente aludieron a: *Diferencia entre antropología y educación; Diferencia pedagogo social y educador social; Relación entre la Pedagogía Social y la Educación social; Éxitos y derrotas de la profesionalización docente.*

A modo de síntesis, sería interesante resaltar aquellos aspectos más destacados de los enunciados de pregunta que se contestan con una respuesta larga. Así pues, vamos a señalar las dimensiones más relevantes de esta modalidad.

Si recordamos, entre las características formales los discentes recordaban que: habitualmente en el examen se ofertaban un número de cuestiones que podían oscilar entre 2 y 7 y, que ellos constaban a 2 ó 3 preguntas, de las cuales su extensión estaba entre medio folio y dos hojas. Además mencionaban que el título de la pregunta en ocasiones se correspondía con un epígrafe de un tema, por lo que

la respuesta podía ser bastante amplia y abarcar gran cantidad de información. Por último, señalaban que a veces podían emplear el material como apoyo y también que han sido los tipos de enunciados más empleados a lo largo de la carrera.

Enunciados de preguntas que requieren una respuesta corta

Continuando con las tipologías de exámenes escritos descritas por los estudiantes, nos centramos ahora en los tipos de preguntas que los discentes han denominado de *respuesta corta*. Más concretamente, de acuerdo con las descripciones que éstos realizaban, podemos señalar que identificaban este tipo de enunciados como aquellos que:

- ∞ Constaban de un número de preguntas más elevado.
- ∞ La extensión de las respuestas es más limitada.
- ∞ La posibilidad de emplear o no materiales de apoyo en el examen.
- ∞ La frecuencia con la que realizaban exámenes con este tipo de enunciados.

Una de las dimensiones más recordada por el alumnado es el número de cuestiones que componen la prueba. Estos han evocado que contestaban entre 5 y 10 preguntas. A diferencia de los enunciados anteriores, en esta ocasión, el discente debía de responder a todas las cuestiones. Así pues, cuando éstos rememoran el número de preguntas, señalaban que:

- g25 "examen escrito con 5 preguntas...."
- g7 "Se trata de contestar 8-10 preguntas..."
- g12 "El número de preguntas oscilaba entre 8-10 preguntas..."
- g34 "entre 5-10 preguntas..."
- g2 "5-6 preguntas..."
- g15 "unas 6-9 preguntas formuladas..."
- g3 "consistía en responder a unas 7 preguntas..."

Cabe destacar que las diferencias mostradas en las descripciones realizadas por los discentes, pueden estar causadas por un lado, porque este tipo de enunciados han sido aplicados en distintas asignaturas y, por otro, a la diversidad de profesores que pueden utilizar este tipo de pruebas.

En cuanto a las características más recordadas por los estudiantes, hemos de resaltar la extensión de la respuesta. Es importante remarcar que los relatos que los alumnos han realizado son bastante similares, puesto que recuerdan que las *respuestas son más limitadas y escuetas*, siendo contestadas habitualmente *menos de 20 líneas*. Cabe reseñar que en ocasiones, comentaban que el concepto de la palabra “corto” es bastante relativo ya que puede oscilar entre medio folio y una cara. Así, estos declaraban que:

- g26 "que respondiéramos de manera breve..."
- g8 "preguntas que requieren una contestación relativamente corta por parte de los alumnos (-20 líneas)..."
- g19 "la extensión de las cuestiones es más limitada, ya que a estas hay que responder específicamente no superando para ello más de media cara de folio..."
- g11 "Se pedía al alumno una respuesta corta..."
- g5 "se nos pedía dar una respuesta corta...El concepto de corto es bastante relativo, puesto que algunas exámenes "cortas" eran un folio y medio..."
- g33 "son de una extensión media de medio folio..."
- g4 "La extensión de estas preguntas oscila entre media hoja y una..."
- g7 "se responden en menos de una cara de un folio."

Otra de las dimensiones que los estudiantes han evocado ha sido el uso que podía hacer (o no) de los materiales, trabajados durante el curso, el día del examen. En esta ocasión los relatos realizados por los discentes coinciden en reseñar que en este tipo de enunciados *no se podían utilizar los materiales de apoyo*. Así los alumnos señalaban que:

- g25 "Examen escrito en el que no se puede utilizar el material de apoyo..."
- g7 "Examen escrito de relación sin apoyo de materiales..."
- g18 "preguntas cortas sin posibilidad de utilizar los apuntes, fotocopias".

Tal y como hemos ido describiendo hasta el momento, los estudiantes caracterizan los enunciados de pregunta que requieren una respuesta corta de la siguiente forma: son exámenes habitualmente compuestos entre 5 y 10 cuestiones a las que deben de responder, sin posibilidad de elección; además destacan que para contestar a este tipo de preguntas la extensión máxima es de 20 líneas, aunque en cuanto a la longitud existen discrepancias ya que la palabra corto puede

abarcar desde medio folio hasta un folio entero. También han rememorado que para resolver este tipo de enunciados no se les permitía emplear el material de apoyo el día del examen.

Si observamos las descripciones anteriores realizadas por los alumnos, podemos ver cómo tienen una imagen clara de qué debían de hacer cuando el docente les planteaba en los exámenes este tipo de preguntas.

De la misma forma, hemos de indicar que los estudiantes además de estas declaraciones también identificaban ejemplos de preguntas. Como ha sucedido en otras ocasiones dada la variedad y cantidad de ejemplos se tomó la determinación de organizarlos por temáticas, tal y como mostramos a continuación.

Concretamente una de las categorías a las que podemos mencionar de acuerdo con los ejemplos que plantearon los discentes es la de **"didáctica"**, puesto que estos relatan ejemplos como: *diferencia entre didáctica y currículum; Define los componentes del currículum; ¿Qué son las competencias?; ¿Qué es la evaluación?; Definición y función de departamentos y equipos de ciclo; Diferencia entre didáctica y enseñanza; explica cuatro diferencias fundamentales y cuatro semejanzas entre las comunidades de aprendizaje y centros educativos; clasifica y define brevemente las formas de entender la profesionalización docente por Goodson y Havergraves (1996).*

Por otra parte, otra de las categorías que hemos creado para estos ejemplos está relacionada con **"el inicio a la investigación"**, ya que señalan ejemplos como: *diseña una hipótesis, un objetivo y un ítem; definición de entrevista y tipos; diferencias entre grupo homogéneo y heterogéneo; ¿Qué son los paradigmas?; Explica el paradigma cuantitativo.*

Del mismo modo señalaron ejemplos que hemos englobado dentro de la categoría relacionada con la **"psicología"** dado que describieron ejemplos como: *Definición y autor principal del psicoanálisis; Las fases del sueño; Define REM y RAM; diferencia entre conductismo y cognitivismo.*

A modo de reflexión, sería interesante sintetizar aquellos aspectos más relevantes de los enunciados de pregunta que requieren del alumno una respuesta breve. Así pues, vamos a continuación a señalar las características más destacadas.

Cabe señalar que entre las dimensiones formales más recordadas por los discentes encontramos que: este tipo de pruebas constaban de entre 5 y 10 cuestiones a las que debían de responder y sin posibilidad de elección, de la misma forma también recordaban que la extensión de la respuesta era escueta y concisa y que no abarcaba más de 20 líneas. Aunque hemos de resaltar que en algunas ocasiones los estudiantes puntualizaban que la expresión “respuesta corta” podía oscilar entre media cara y un folio por cada pregunta y, por último, que para este tipo de cuestiones el día del examen no se podían emplear los materiales de apoyo.

Enunciados de preguntas sobre materiales escritos

Tal y como se indicaba al inicio del apartado, son varios los tipos de enunciados que los discentes han identificado que se engloban dentro de los exámenes escritos. Ahora bien, siguiendo con éstas tipologías relatadas por los alumnos, vamos a centrarnos nuestra atención en las preguntas sobre materiales escritos. Más concretamente, de acuerdo con las declaraciones que éstos elaboraban, podemos señalar las siguientes características:

- ∞ El número de preguntas que componen la prueba.
- ∞ La posibilidad de emplear o no materiales el día del examen.
- ∞ La lectura de materiales escritos.

Sin lugar a dudas, una de las dimensiones recordadas por los alumnos es el número de cuestiones que conforman la prueba. Cabe destacar que ésta es una de las dimensiones menos recordada por los estudiantes. Más concretamente, expresan que se les *planteaban entre 2 y 3 preguntas*. Así pues, cuando evocan el número de cuestiones que componían la prueba, reseñan que:

g15 "se le pedía al alumno que contestara a 2 preguntas."

g26 "se nos plantean 3 preguntas."

Como hemos podido comprobar disponemos de muy pocas descripciones de los estudiantes en las que se hace alusión a cuántas preguntas debían de contestar.

Otra de las características que el alumnado han rememorado ha sido la posibilidad de emplear (o no) los materiales de apoyo el día del examen (*dos libros que nos dejará tener durante el examen*). En esta ocasión podemos confirmar que el día del examen, según las descripciones, éstos tenían la posibilidad de emplear los materiales que habían trabajando. Así se acordaban de:

- g15 "tuvimos los materiales como apoyo en el examen..."
- g12 "debemos leernos dos libros, que posteriormente nos dejará tener durante el examen..."
- g26 "con el apoyo de los textos..."

Por último, otra de las dimensiones que los alumnos han recordado ha sido cómo para responder a estas preguntas debían de leer algún tipo de material escrito (*lectura de un libro o texto*). Más concretamente, cuando los discentes hacen alusión a esta dimensión lo reflejan de la siguiente forma:

- g29 "lectura de libros..."
- g14 "hace alusión a cuando el alumno se lee un libro..."
- g8 "debemos de leer dos libros..."
- g17 "sobre unos textos que habíamos leído y trabajado..."
- g30 "lectura de un texto de un libro..."
- g33 "consistía en la lectura de múltiples periódicos..."
- g2 "lectura de un libro relacionado con la asignatura..."

Así pues, señalar que como en ocasiones anteriores, los discentes además de describir e interpretar las características formales de este tipo de enunciados, han reseñado una serie de ejemplos de preguntas relacionados con estas preguntas. Estos ejemplos fueron organizados por temáticas como vemos a continuación:

En este sentido, señalar que una de las categorías que utilizamos para ordenar los ejemplos puede la de "**educación**" puesto que había ejemplos como "la alfabetización en sus comienzos" y "la relación del ser humano con la educación".

Por otra parte, otra de las clasificaciones fue la de "**libros**" ya que entre los ejemplos los alumnos había identificado " la metáfora de la rosa y el zorro" y " el principito valiente".

Por último, otra de las categorías fue la de "**autores**" dado que en una de las preguntas los discentes señalaban que tenía que desarrollar en el examen la pregunta de "innovación pedagógica realizada por Luis Vives".

A modo de resumen, sería interesante señalar aquellos aspectos más destacados de los enunciados de preguntas sobre materiales escritos. Así pues, vamos a identificar los atributos más relevantes de este tipo de cuestiones. Cabe subrayar que entre las dimensiones formales de estos enunciados los alumnos evocaban: que el número de preguntas que se hacían en los exámenes acerca de materiales escritos eran 2 ó 3. Además mencionaban que tenían la posibilidad de emplear materiales el día de la prueba y, por último, que para realizar el examen debían de leer un material escrito (libro, texto, periódico, etc.).

Enunciados de preguntas sobre resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Prosiguiendo con las tipologías de exámenes escritos relatadas por los alumnos vamos a centrarnos, en esta ocasión, en la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Más concretamente, de acuerdo con las descripciones que los estudiantes han realizado sobre este tipo de preguntas, identifican este tipo de enunciados como: *preguntas en las que el alumno debe resolver, haciendo uso y poniendo en práctica la teoría aprendida, para dar solución a ejercicios o casos prácticos donde además se evalúa que aplique la teoría a la práctica. En ocasiones la contestación se llevará a cabo a través de propuestas de mejora y en otras, utilizando fórmulas.*

Si observamos la definición elaborada a partir de las respuestas de los estudiantes, podemos resaltar que a diferencia de los enunciados de pregunta anteriores, lo que prima ahora es que el alumno conozca la teoría (*teníamos que mostrar nuestros conocimientos*), pero que además sepa aplicarla (*hay que aplicar los conocimientos adquiridos*). Es decir, sea capaz de dar respuesta a una serie de casos prácticos en los que se les proponen situaciones de la vida real y elaborar propuestas de mejora o, ejercicios en los que deben calcular mediante fórmulas la solución.

Sin duda, al igual que es importante conocer cómo han definido los estudiantes esta tipología de enunciado también lo es qué entienden, concretamente, por ejercicio y situaciones problemáticas. Por otra parte, es importante indicar que para referirse a solucionar ejercicios en algunas ocasiones lo describen y equiparan con resolver problemas (*resolución de problemas a partir de la teoría*), de esta forma vamos a utilizar en todo momento el término ejercicio englobando así expresiones similares. Así, los alumnos definía los ejercicios (*ejercicio práctico en el que aplicar los conocimientos*) como: *aquellos en los que*

para su resolución se debía de aplicar de cálculos y fórmulas estudiados en la asignatura. Más concretamente relataban que:

- g8 "ejercicio práctico donde teníamos que mostrar nuestros conocimientos..."
- g25 "ejercicios y problemas destinados a ser resueltos de forma práctica..."
- g13 "ejercicio práctico en el que teníamos que aplicar los conocimientos teóricos..."
- g2 "aplicar fórmulas y resolver ejercicios a base de cuentas..."
- g20 "se debe resolver ejercicios prácticos, mediante la aplicación de fórmulas y cálculos..."
- g32 "ser capaz de llevar a cabo, mediante fórmulas, la realización de problemas..."

En este sentido, señalar que además de la descripción de este tipo de enunciados, los alumnos también identificaron una serie de ejemplos de preguntas que optamos por clasificarlos por temáticas (dada su variedad).

Comenzaremos por aquellos ejemplos en los que los alumnos debían calcular todo aquello relacionado con la "**oferta-demanda**", en este sentido los alumnos identificaron preguntas como "*Calcula la curva de la oferta, curva de la demanda, equilibrio de mercado, costes fijos, variables, medios*"; "*Resuelve los ejercicios aplicando la fórmula: Oferta y demanda; eficiencia en educación, equidad*".

Asimismo, indicaron ejemplos de preguntas relacionadas con la "**población activa**", entre los que encontramos: "*Cálculo de la tasa de paro, de ocupación*" y "*Cálculo del: PIB, tasa de variación, población activa, población inactiva y ocupada*".

Cabe destacar por otro lado ejemplos vinculados con "**el cálculo de costes**", más concretamente los alumnos identificaron preguntas como: "*Realiza los cálculos pertinentes para completar la siguiente tabla (Q, Coste Fijo, Coste Variable, Coste Total, Coste marginal, Coste Medio, Coste Medio Fijo, Coste Medio Variable)*"; "*resuelve el ejercicio práctico sobre costes y beneficios*".

Como hemos visto en párrafos anteriores, los estudiantes han descrito y ejemplificado de forma clara y concisa qué entendía por resolver ejercicios. Vamos

ahora a conocer qué significa para ellos la *resolución de situaciones problemáticas*. Antes de comenzar con el análisis e interpretación de este término cabe destacar que bajo esta nomenclatura se engloba también lo que ellos etiquetan como supuestos prácticos (*un supuesto práctico educativo*), se ha optado por establecer una única categoría puesto que la diferencia entre caso práctico y supuesto es de matiz.

Vamos ahora a conocer cómo los discentes han definido las situaciones problemáticas. Más concretamente lo relataban como: *una vez asimilados los contenidos dados en clase, de manera práctica aplicar la teoría a una situación real propuesta*. De esta forma, los alumnos comentaban que:

- g5 "nos exponían casos prácticos donde teníamos que aplicar tanto la teoría como la práctica..."
- g28 "aplicáramos los contenidos a los casos prácticos que nos planteaba..."
- g10 "Aplicar los conocimientos teóricos a casos prácticos..."
- g32 "la resolución de diferentes casos prácticos aplicando los conocimientos teóricos y poniéndoles en práctica..."
- g16 "supuestos que se debían resolver haciendo uso de la teoría estudiada..."
- g27 "bajo un supuesto práctico se nos pedía que planteásemos una solución..."
- g9 "Resolución de supuestos que debíamos de relacionar con la información teórica y práctica..."

Naturalmente, al igual que es interesante conocer cómo los estudiantes han ido describiendo este tipo de enunciado de pregunta, también lo es qué ejemplos han relatado. Hemos de remarcar que dada la cantidad de ejemplos se optó por organizarlos por categorías. Más concretamente, los discentes identificaban los siguientes ejemplos:

Ejemplos de preguntas que podían ir desde aquellas en las que debían "**identificar en un caso**" contenidos estudiados en la asignatura, como por ejemplo: *Identifica el modelo de orientación de un caso, identificación del modelo teórico de la evaluación realizada; ¿A qué modelo de evaluación pertenece este fragmento? Razona tu respuesta.*

También preguntas de "**elaboración**" de objetivos, escalas, etc., como por ejemplo: *A partir de este problema, elabora tres objetivos y la hipótesis de investigación; elabora prueba objetiva de elección múltiple; diseña una escala tipo Likert.*

Hasta preguntas de en las que el alumno debe "**dar una respuesta/solución**" como: *"Lee este caso y propón posibles métodos de evaluación teniendo en cuenta el modelo que utiliza".*

Como hemos podido comprobar, en estas dos modalidades de resolución (tanto de ejercicios como de situaciones problemáticas) los alumnos debían dar respuesta ya fuese numérica o con pautas de actuación a un problema que se les planteaba. Sin duda, son dos formas diferentes de utilizar el conocimiento, una puede ser vista como más mecánica o memorística y otra más profunda. Sin embargo, consideramos que en ambas el estudiante debe conocer la teoría, para saber dar los pasos oportunos hasta llegar a solucionar la cuestión.

En este apartado hemos analizado los diferentes formatos de examen escrito que han identificado los alumnos. Cabe destacar que si recurrimos a la bibliografía especializada (Rodríguez Diéguez, 1980, Zabalza, 2009 y López Pastor, 2009, entre otros) vemos que éstos reconocen la existencia y la puesta en práctica de distintas formas de llevar a cabo un examen escrito. Más concretamente Zabalza (2009) recoge: "pruebas amplias o de ensayo; cuestiones breves; comentario de texto, figuras, etc.; trabajos o informes sobre determinados temas, etc." (p264). Evidentemente, las pruebas amplias o de ensayo que recoge este autor se asemejan a las de respuesta larga que hemos citado anteriormente, las cuestiones breves a las preguntas de respuesta corta, e incluso los trabajos e informes a las preguntas sobre un material.

Hasta el momento hemos aludido a la variedad de exámenes escritos, sus características y particularidades, así como a los diferentes ejemplos que rememoraron los estudiantes. Vamos, a continuación, a señalar otro de los referentes, concretamente estamos hablando de la intencionalidad o finalidad que

se pretendía en las respuestas de los exámenes escritos. Así pues, para analizar esta información tomamos como referencia el trabajo de Marzano y Kendall (2007), en la que se detallan las destrezas cognitivas como: la *recuperación* de la información, la *comprensión* de la información y el *análisis* de la información y que tienen una estrecha relación con esa intencionalidad en la respuesta de la que hablábamos anteriormente.

Así pues, de acuerdo con las descripciones de los alumnos podemos decir que en algunas preguntas se les solicitaba explícita o implícitamente al alumno que utilizase la **"memoria"** así éstos señalaban que: "el examen era totalmente memorístico", "teníamos que poner los contenidos de memoria", "nos referimos al desarrollo de preguntas de respuesta larga memorísticas", "había que estudiar de memoria", "había que ponerlo todo de memoria", "desarrollar las respuestas utilizando la memoria", "reproduciendo los contenidos de memoria", "responder de forma memorística", "aprendernos la materia de memoria".

Asimismo, señalar que los estudiantes en sus relatos también identificaron que se les solicitaba responder a preguntas en las que debían de **"relacionar"** contenidos, más concretamente indicaban que: "consistía en relacionar unas preguntas con otras en base a la teoría", "no un copia-pegar", "entender y comprender el temario", "establecer conexiones entre contenidos", "relacionar los contenidos teóricos con los prácticos", "explicar bien porqué estaban relacionados los conceptos", "pretendía que relacionásemos", "se tenían que tener claros los conceptos para poder ponerlos en relación", "se busca que el alumno relacione", "las respuestas conllevan la relación de diversos temas y conceptos para poder desarrollarlas satisfactoriamente", "no llegar al examen y reproducir memorísticamente", "capacidad de comprender bien el temario".

Por otra parte, los discentes destacaron la necesidad de **"reflexionar"** puesto que determinadas preguntas tenían como finalidad que: "el alumno tiene que mostrar su opinión o reflexión fundamentada o justificada"; "tenías que hacerle una reflexión personal del tema", "pretendía que reflexionásemos sobre la teoría", "hay que reflexionar sobre un tema en concreto", "tenías que mostrar tu

conocimiento argumentando y reflexionando", "se buscaba la reflexión del alumno", "había que hacer una reflexión personal expresando tu opinión", "se valoraba la reflexión", "consistía en responder a cuestiones de forma reflexiva y crítica", "había que reflexionar sobre un tema expuesto mostrando una explicación coherente", "se pretendía que realizásemos una reflexión desde la teoría", "reflexionar sobre un tema, no se buscaba de memoria", "había que reflexionar de forma crítica".

Por último, los estudiantes señalaron respuestas a preguntas que su pretensión era la "**resolución**", concretamente señalaban: "el profesor pretendía que resolviésemos casos prácticos basados en los contenidos de las asignaturas", "consistía en la resolución de ejercicios y problemas", "nos referimos a la resolución de diferentes casos prácticos aplicando los conocimientos teóricos", "eran exámenes en los que nos ponían ejercicios prácticos", "es aquel que para su aprobación se debe resolver ejercicios prácticos", "exámenes donde el alumno debe resolver casos prácticos a través de la aplicación de conocimientos", "resolución de problemas a partir de la teoría".

Tal y como hemos podido comprobar los alumnos tienen una imagen muy clara de qué son los exámenes escritos o al menos a qué tipo de exámenes escritos se han enfrentado y qué se les solicitaba en cada momento. Más concretamente, esta información ha quedado reflejada en las distintas definiciones que hacen de los formatos que puede adquirir esta técnica, en las ejemplificaciones y cómo no en la habilidad o destreza que han tenido que poner en práctica (memoria, de relación, de reflexión o de resolución) para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Algunas consideraciones sobre los exámenes escritos

Llegados a este punto y a modo de reflexión sería interesante conocer los aspectos más destacados de los resultados obtenidos sobre los exámenes escritos. Si recordamos, esta técnica de evaluación se empleó en 21 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas (58,33%), lo que supone que en casi dos tercios de las disciplinas, han utilizado este instrumento como método de evaluación.

Asimismo señalar que los estudiantes han realizado un número importante descripciones, a través de las cuales hemos podido conocer los atributos más destacados de los exámenes escritos. Del mismo modo, resaltar que los alumnos diferencian 4 tipos de enunciados: *preguntas que requieren respuestas largas, preguntas de respuesta corta, sobre materiales escritos y resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.*

Con la finalidad de conocer el alcance y la importancia de qué entienden los discentes por cada tipo de enunciado profundizamos (en páginas anteriores) en cada una de las tipologías. Para ello, se buscó una definición general realizada por los estudiantes y ejemplos que permitiesen hacer un boceto de cómo eran algunas de las preguntas planteadas por los docentes.

Así pues, una vez que ha quedado explícito lo que los discentes han planteado de forma general acerca de los exámenes escritos, se profundizó en cada tipología de enunciado, para así poder escudriñar qué significaba para ellos y qué características tenía cada uno. Más concretamente, la descripción e interpretación ha llevado el siguiente orden: *respuestas largas, respuestas cortas, sobre materiales escritos y, resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.*

En este sentido, es importante conocer qué ha sido lo más recordado por los alumnos de cada tipo de enunciado. Comenzaremos, pues, por las *respuestas largas* donde podemos destacar entre las características que: en el examen se ofertaban un número de cuestiones que podían oscilar entre 2 y 7 y que ellos constaban a 2 ó

3 preguntas, de las cuales su extensión estaba entre medio folio y dos hojas. Además mencionaban que el título de la pregunta en ocasiones se correspondía con un epígrafe de un tema, por lo que la respuesta podía ser bastante amplia y abarcar gran cantidad de información, por último señalaban que a veces podían emplear el material como apoyo y también que han sido los tipos de enunciados más empleados a lo largo de la carrera.

Una vez conocidos los atributos más destacados de las respuestas tipo ensayo, vamos ahora a conocer cuáles han sido las dimensiones más acentuadas por los alumnos para las *preguntas de respuesta corta*. De esta forma los estudiantes rememoraban que: estos exámenes estaban compuestos por 5 hasta 10 preguntas a las que debían de responder sin posibilidad de elección, además recordaban que para responder a estas cuestiones la contestación debía ser más limitada y concreta y que no sobrepasase las 20 líneas, además especificaban claramente que no se podía utilizar los materiales de apoyo en el examen.

A lo largo del discurso hemos podido comprobar qué significa para los discentes las respuestas tipo ensayo y las respuestas cortas. Vamos ahora a conocer qué resaltan de los enunciados sobre *materiales escritos*. Cabe reseñar que entre los atributos más rememorados por los alumnos se encuentran: que el número de preguntas sobre los materiales escritos oscilaba entre 2 y 3, que podían utilizar los materiales el día del examen y que para poder realizar esta prueba, evidentemente, debían de haber leído el texto.

Por último, en cuanto a la *resolución de ejercicios y situaciones problemáticas* los alumnos han identificado dos tipos de cuestiones diferentes, por un lado, los ejercicios en los que para su resolución se debía aplicar cálculos y fórmulas estudiadas en la asignatura, y por otro, las situaciones problemáticas en las que tenían que asimilar los contenidos y aplicar la teoría a una situación real propuesta.

Asimismo, indicar que a través de las declaraciones de los alumnos se han identificado algunas de las habilidades que han desarrollado para cada tipo de

enunciado. Concretamente, ellos diferencian: *la memorización, la relación, la reflexión y la utilización*⁷².

Efectivamente, es importante conocer qué dimensiones y destrezas han sido las más recordadas de los exámenes escritos. Sin embargo también lo es resaltar cómo no han mencionado aspectos como: la información que debe incluir la pregunta, evitar el uso de preguntas opcionales, el tiempo que se establece para cada prueba, cómo se ha de definir el enunciado, cómo se valora la ortografía, la presentación y tampoco han recordado aspectos relacionados con la evaluación de este instrumento. Además, es representativo que en muy pocas ocasiones hagan alusión a aspectos como la subjetividad, la lectura de materiales y, la elaboración de la respuesta.

Tal y como hemos comentado en sucesivas ocasiones, los estudiantes han representado con sus descripciones lo que ellos entendían por examen escrito. Ahora bien, si recordamos el apartado de fundamentación, Rodríguez Diéguez (1980 p. 279), hacía una clasificación de los exámenes escritos en la que diferenciaba 4 modalidades: *"pruebas de redacción o ensayo; situaciones problemáticas; cuestiones breves o variadas y bosquejos esquemáticos de un tema amplio"*. Así pues, una vez analizados e interpretados los relatos realizados por los alumnos, podemos concretar que éstos han hecho alusión a las modalidades de prueba muy similares a las que propone este autor.

Por último entre las virtudes de esta prueba hemos de destacar que puede llevarse a cabo aún cuando el número de estudiantes es bastante elevado, sin suponer ningún problema, a diferencia de otras técnicas como puede ser el examen oral, lo cual puede ser una de las causas de su extenso uso.

⁷² Esta nomenclatura tiene su referente en el trabajo de Marzano y Kendall (2007).

3.1.1.3. Los exámenes tipo test en la Licenciatura en Pedagogía

En el apartado anterior hemos hecho alusión a instrumentos como los trabajos y las pruebas escritas. En este capítulo haremos referencia a los exámenes tipo test. Antes de comenzar con el análisis descriptivo e interpretativo de este tipo de pruebas, hemos de hacer una síntesis sobre algunos de los resultados generales.

Cabe destacar que los alumnos de la titulación en Pedagogía han realizado 16 exámenes tipo test a lo largo de estos 5 años. Es decir, han llevado a cabo pruebas con estas características en 16 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas (casi el 45% del total de disciplinas superadas). Así pues, podemos confirmar que ha sido el tercer instrumento más empleado por el profesorado para obtener información del alumnado.

Una vez conocido esto, vamos a continuación, a exponer la descripción e interpretación que han elaborado los alumnos. Más concretamente, éstos han ido definiendo, explicando y ejemplificando lo que para ellos es un examen tipo test y cuáles son sus características más destacadas.

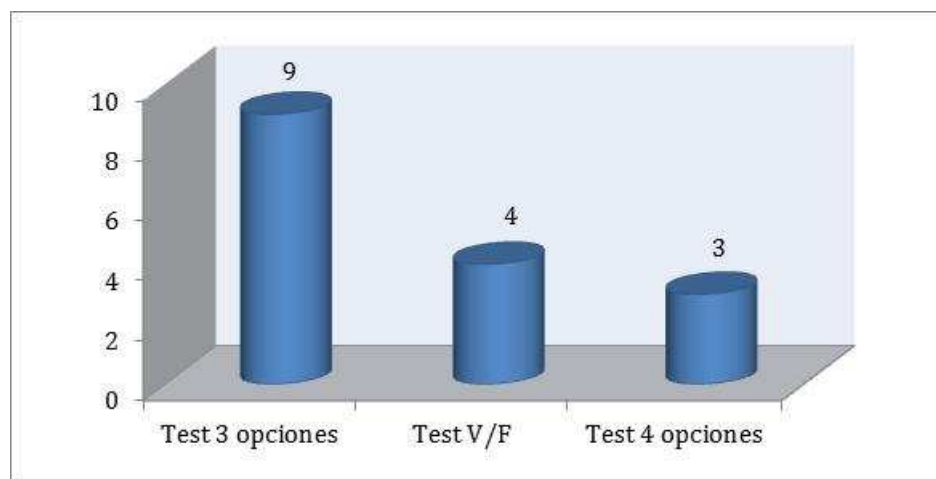
Si revisamos la bibliografía especializada en el tema podemos identificar diferentes clasificaciones en torno a los exámenes tipo test (Rodríguez Diéguez, 1980; López Pastor, 2009; Zabalza, 2009; etc.). Así pues, optar por una u otra clasificación que establecen los diferentes autores, conlleva decantarse por unas u otras características identificativas de cada uno de estos test. Más concretamente en este apartado nos hemos decantado por la clasificación de Rodríguez Diéguez (1980).

Algo parecido sucede en la memoria de los alumnos, cuando describen cada tipología de examen, éstos recuerdan las características más significativas de cada uno, desde su experiencia personal. Lo que justifica en cierta medida, que no todos rememoren de igual manera, ni con la misma intensidad dichos atributos. Por

tanto, siguiendo el orden que hemos venido llevando hasta ahora para analizar los instrumentos anteriores, hemos de decir que, en este apartado concretamente, haremos hincapié en las descripciones que realizaban los alumnos respecto al examen test, diferenciándolos en este caso, también, por tipologías.

Así pues, cuando hablamos de estos formatos de test nos estamos refiriendo a exámenes *test de verdadero o falso* y los *de respuesta única (tres o cuatro opciones de respuesta)*. Igualmente, es destacable la cantidad de matices que emergen de las evocaciones de estos estudiantes (como comprobaremos más adelante).

Continuando con el análisis e interpretación de las declaraciones es importante resaltar que la información extraída de cada tipología de test y su posterior interpretación, nos ha permitido formularnos las siguientes cuestiones: ¿qué entienden los discentes por exámenes test?, ¿qué características son las más significativas? Es en la respuesta a estas preguntas donde se mostrarán las dimensiones más y menos representativas de estas pruebas. Para ello, nos ayudaremos también de la gráfica que mostramos seguidamente.



Gráfica 4: Uso de los exámenes tipo test en la Licenciatura en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la gráfica anterior, vemos que no todas las modalidades de tipo test señaladas por los alumnos han sido desarrolladas de la misma forma. Concretamente, los test de tres alternativas de

respuesta han sido los más utilizados, aplicándose en 9 de las 36 materias (es decir en el 25%) los docentes han recogido información de sus aprendizajes a través de esta técnica.

Por otra parte, con una frecuencia de uso menor, se encuentran los test de Verdadero o Falso que se han llevado a cabo sólo en 4 de las 36 asignaturas. Es decir, en algo más de un 11% de las materias se ha valorado el aprendizaje (al menos) con esta herramienta. Del mismo modo, los alumnos han señalado que son los test de 4 alternativas de respuesta los menos desarrollados a lo largo de la carrera, ya que se han practicado en 3 de las 36 disciplinas, es decir en algo más de un 8%.

Si tenemos en cuenta los datos que aparecen en la gráfica nº 4 y de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes éstos han manifestado que han desarrollado diferentes formatos de exámenes tipo test, aluden mayoritariamente a los *test con tres opciones de respuesta y los test de verdadero ó falso* y, en menor medida a los *test con cuatro opciones de respuesta*. Vamos, a continuación a desarrollar estas tipologías más ampliamente.

Test con 3 opciones de respuesta

En los párrafos anteriores hemos realizado un análisis general del uso de los test. Vamos, en este apartado, a llevar a cabo una descripción e interpretación de lo que en la memoria colectiva del alumnado ha quedado sobre los exámenes tipo test de elección única simple con 3 alternativas de respuesta (en la que solamente una opción es la correcta). Como ya hemos mencionado con anterioridad nos basaremos en la clasificación que Rodríguez Diéguez (1980) para interpretar la información que los alumnos han declarado sobre las pruebas tipo test.

Con la finalidad de aproximarnos, nuevamente, a lo que los estudiantes perciben, expondremos a continuación algunas de las declaraciones que han realizado sobre este tipo de prueba. Más concretamente, recuerdan que:

- ∞ *Este tipo de examen hace referencia a cuando se fórmula la cuestión y a la hora de responder contamos con 3 opciones...*
- ∞ *Nos referimos cuando se fórmula un enunciado y para responder disponemos de 3 opciones...*
- ∞ *Se concibe como un examen... que consta de una serie de preguntas....cuya única respuesta se ha de elegir entre 3 opciones...,*
- ∞ *Se componen por un enunciado (pregunta) y posibilitan 3 opciones...,*

Otro aspecto a destacar es que son muy pocos los discentes que han rememorado recordado la frecuencia con la que hacían éste tipo de exámenes, incluso existe alguna pequeña contradicción entre ellos, así rememoraban que:

- ∞ *esta modalidad de examen es la menos usada por los profesores...;*
- ∞ *la mayoría de los exámenes que hemos realizado a lo largo de la carrera han sido de este tipo...*

- ∞ *es el tipo de test más usado y para nosotros uno de los más sencillos de realizar...*

Por otra parte, los estudiantes señalaban las diferentes dimensiones que caracterizan, según éstos este tipo de pruebas. Evidentemente, estos atributos del examen test con tres alternativas de respuesta pueden diferenciarse entre atributos formales y habilidades cognitivas. Más concretamente los discentes identificaban las siguientes características:

Atributos Formales	Habilidades
∞ Penalización (fórmula de corrección) ∞ Selección de la respuesta correcta ∞ Número de preguntas que conformaban la prueba ∞ Extensión de los ítems ∞ Respuestas distractoras	∞ Demostrar conocimiento por parte del alumno ∞ Influencia del azar ∞ Nivel de dificultad de la prueba

Imagen 4: Características de los exámenes tipo test con 3 alternativas de respuesta

Una vez conocidas las dimensiones en torno a los cuales se han categorizado las descripciones de los discentes, vamos a continuación a explicarlos con más detalle, comenzando con los relatos que los alumnos hacen en torno a las características formales de esta prueba:

- ∞ *La fórmula era aciertos- errores/ número de preguntas,*
- ∞ *Señalar la única opción correcta,*
- ∞ *El examen consta de aproximadamente 40 preguntas,*
- ∞ *La extensión de las preguntas,*
- ∞ *La respuesta distractora.*

Cabe destacar que los estudiantes, recuerdan cómo se obtenía la puntuación de estos exámenes. Además es muy representativo, que los discentes evoquen algo tan importante como la calificación de prueba. Así explicaban que:

- g27 "por cada dos preguntas mal contestadas se penalizaba restando una que estuviera bien."
- g26 "la penalización era por cada dos incorrectas una correcta nos quitaba..."
- g15 "la corrección de estos exámenes es: errores menos aciertos dividido entre el número de opciones..."
- g11 "ha penalizado restando cada dos mal una bien..."
- g5 "por cada dos respuestas incorrectas se resta una correcta...las preguntas en blanco no penalizan..."
- g7 "las respuestas en blanco tampoco penalizaban y cada dos incorrectas resta una bien..."
- g14 "cada dos errores quita una respuesta buena..."
- g3 "la penalización es dos respuestas mal quitan una correcta..."
- g2 "con una penalización de cada dos respuestas mal resta una bien y las preguntas no contestadas no penalizan..."
- g4 "la corrección de este tipo de exámenes es objetiva debido a que el profesor utiliza fórmulas matemáticas sin tener en cuenta aspectos más cualitativos para la evaluación"
- g34 "Penalización = $A - E / 2$ "

Tal y como hemos podido comprobar anteriormente, los alumnos han relatado de forma clara y concisa cómo era la corrección de éstos exámenes, es más, han llegado a especificar incluso que las preguntas que no contestaban no penalizaban.

Sin embargo, si nos fijamos bien en las descripciones, la fórmula de la corrección puede variar entre unas y otras explicaciones. Esto puede ser debido (al igual que ocurre en el número de preguntas que conforman la prueba), por un lado, a que son varias asignaturas y, por otro, a la diversidad de docentes que realizan estas pruebas. Ahora bien, en lo que sí coinciden todos es que las respuestas en blanco no se contabilizaban (*las preguntas no contestadas no penalizan*).

Otro de los atributos a los que los estudiantes han hecho alusión ha sido a la selección de la alternativa correcta, es decir, los discentes recordaban que de las tres opciones de respuesta que se proporcionaban a una misma pregunta, solamente había que escoger *una* que era la correcta (*3 opciones cada uno, pero*

solo una de ellas es correcta), incluso llegan a especificar que la que escogen como correcta es la que el discente estima que es la que más se corresponde con el contenido de la materia. Así pues, comentaban que:

- g29 "señalar la única opción correcta..."
- g23 "solamente una opción es la correcta..."
- g15 "en los que se dan 3 y debemos elegir una..."
- g5 "sólo una de ellas es la correcta..."
- g2 "sólo una es la verdadera..."
- g34 "sólo una es la correcta..."
- g31 "de las 3 posibles respuestas solo una es verdadera..."
- g8 "de las 3 opciones seleccionar la opción verdadera..., solo una es la correcta..."

En cuanto al número de preguntas que componen la prueba señalar que, es complicado que los estudiantes recuerden cuál era el número exacto de preguntas que contenían los diferentes test. Sin embargo ha habido grupos/sujetos que han rememorado de cuántas preguntas estaba confeccionado el examen (*hay que contestar a unos 40 ítems...*). Más concretamente recuerdan que:

- g33 "una serie de preguntas, sobre las 40..."
- g15 "suelen poner unos 50 ítems..."
- g16 "el número de preguntas ronda las 50..."
- g5 "se presentan de 40 a 60 preguntas..."
- g14 "alrededor de 50 preguntas..."

Como podemos observar en las descripciones el número de preguntas o ítems que conformaban la prueba varía entre 40 y 60 ítems. Esto puede estar causado por un lado, porque son varias las asignaturas en las que los alumnos han realizado este tipo de examen y, por otro, a que cada test es propuesto por un profesor diferente, por lo que el número de cuestiones puede variar.

Evidentemente, al igual que es significativo cómo los alumnos han recordado el número de cuestiones que conformaban los test de tres opciones de respuesta, también lo es conocer la extensión de los ítems. En este sentido señalar que los discentes manifestaban que:

- g33 "las preguntas...que son redactadas de forma breve y concisa"
g34 "se caracterizan por tener un enunciado más corto..."

Si nos fijamos en estas descripciones expuestas anteriormente, algunos recuerdan que las preguntas debían de ser breves y concisas. Sí recurrimos a la bibliografía mostrada en el marco teórico de este trabajo, vemos que se recoge por parte de diversos autores que para que los test estuviesen bien diseñados los ítems debían estar correctamente formulados de manera breve y no contener más de una información relevante. A pesar de ser una de las cuestiones principales a la hora de elaborar este tipo test de elección única, han sido muy pocas las descripciones que los alumnos han aportado sobre esta dimensión.

Asimismo, al igual que es importante conocer cómo los discentes han evocado el número de opciones que componían cada pregunta de esta pruebas y el número de respuestas que eran verdaderas, es significativo conocer cómo estos discentes describían que de las 3 alternativas que se proponían como respuestas, 1 de ellas era un distractor, y la otra era errónea. Más concretamente, evocaban que:

- g1 "hay una que se descarta fácilmente, otra que confunde y otra que es la verdadera..."

En este sentido resaltar que los estudiantes no han recordado de la misma forma algunas de las particularidades de esta prueba como: la penalización, la selección de la opción correcta, el número de preguntas que tenía la prueba y, el número de alternativas de respuestas que conformaban el tipo test de elección única. Sin embargo sí otorgan a este instrumento otros atributos, en este caso referido a las habilidades, como:

- ∞ El nivel de dificultad de la prueba,
- ∞ El estudiante demostraba que conocía los contenidos,
- ∞ La influencia del azar.

Cabe resaltar que la finalidad de esta prueba es recoger por parte del docente el aprendizaje del alumno y que este sea capaz demostrar si posee o no el conocimiento. Esta información ha sido recordada y declarada por los alumnos. Más concretamente indicaban que:

- g1 "se hacen para ver que el alumno conoce realmente la respuesta..."
- g26 "domináramos a la perfección los contenidos y las ideas que tenían que ver con el temario..."

Otra de las características que va íntimamente relacionada con la anterior es el nivel de complejidad de estas pruebas. Así pues, los discentes ha reseñado aspectos relacionados con el nivel de dificultad de estas pruebas. Estos alumnos recordaban que:

- g16 "es uno de los más sencillos de realizar..."

Por último, otra de las dimensiones que los estudiantes han mencionado en sus declaraciones es la influencia del azar en este tipo de test. Es curioso que hagan alusión al azar a la hora de escoger la respuesta, cuando estas pruebas están diseñadas para que tengan un alto grado de validez y fiabilidad. Además es interesante que sea la primera mención que se hace al azar en este tipo de instrumentos. Así recordaban que:

- g1 "existe riesgo de que se pueda acertar al azar..."

Por otra parte, además de la definición y de la clasificación en cuanto a las habilidades que los estudiantes habían desarrollado en este tipo de pruebas, éstos reflejaron en sus descripciones una serie de ejemplos. De esta forma, siguiendo la estructura que venimos llevando hasta el momento y, dada la riqueza de matices que muestran los alumnos con sus relatos, se ha optado por algunos de los más destacados:

- ¿Qué es el neurotransmisor?
 - a) osmosis;
 - b) K-Na,
 - c) dopamina
- El lóbulo occipital se ocupa de:
 - a) áreas visuales terciarias.
 - b) visión lateral izquierda.
 - c) memoria a largo plazo
- La Sinapsis es:
 - a) la conexión entre dendrita-axioma.
 - b) una pierde de la célula.
 - c) el axón
- Una de las áreas temáticas del desarrollo vital es:
 - a) desarrollo cognoscitivo,
 - b) aumento de la educación,
 - c) carencia del cromosoma.
- 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
- El SPSS es una técnica:
 - a) cuantitativa,
 - b) cualitativa,
 - c) mixta.
- Son procedimientos y técnicas de recogida de información para la evaluación en educación:
 - a) pruebas objetivas, cuestionario, documentos escritos,
 - b) escalas de medida, observación y entrevista,
 - c) a y b son correctas.
- El WISC-IV mide:
 - a) inteligencia
 - b) personalidad
 - c) hábitos de estudio.
- El 16 PF es para:
 - a) niños de primer ciclo de primaria
 - b) adultos
 - c) segundo ciclo de primaria.
- Una mejora:
 - a) es un cambio valorado positivamente,
 - b) exige siempre un juicio de valor;
 - c) todas son verdaderas.
- El modelo de consulta es de:
 - a) Stufflebeam,
 - b) Scriven,
 - c) Stake

Hasta ahora, hemos realizado un recorrido por algunas de las dimensiones que los alumnos han rememorado sobre los exámenes test de elección única con 3 alternativas de respuesta. Cabe destacar, que estos discentes han coincidido en recordar características como: *las opciones de respuesta, la penalización, el número*

de preguntas; sin embargo, han mencionado en menor medida otros aspectos de esta prueba como: *la influencia del azar, los distractores, etc.*

Ahora bien, si recordamos el apartado de fundamentación cuando se describían los test de respuesta única, resaltaban sobre todo las características formales a considerar para elaborar de forma correcta las pruebas. Es significativo cómo los estudiantes han reflejado de manera explícita este tipo de cuestiones, aunque también han aportado matices en otras dimensiones de índole cognitiva.

Test verdadero ó falso

En el apartado anterior hemos hecho alusión a los test con tres alternativas de respuesta. Vamos a continuación a profundizar en los exámenes test de verdadero o falso.

Hemos de recordar que este tipo de pruebas han sido llevadas a cabo en 4 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas. Es decir, los alumnos han tenido experiencia con este tipo de test en algo más del 11% de las materias. A pesar de ser un formato de test poco empleado hemos de reconocer que ha sido la segunda modalidad de test más empleada por los docentes.

Por otra parte, hemos de resaltar que los estudiantes han definido lo que para ellos significaban los exámenes test de verdadero o falso, más concretamente hacen declaraciones como:

- ∞ *Un examen en el que solo hay dos opciones y, solo una es verdadera....*
- ∞ *Una modalidad de examen con preguntas de verdadero o falso...;*
- ∞ *Una pregunta con dos opciones de las cuales una es correcta, verdadera...;*

En este sentido, señalar que a pesar que han sido pocos los test de verdadero o falso que han desarrollado sí que señalan la frecuencia con la que realizaban este tipo de pruebas. Más concretamente, identifican que:

- ∞ *este tipo de exámenes han sido poco comunes a lo largo de la carrera...;*
- ∞ *esta modalidad de examen la hemos realizado en menor proporción...*

Una vez conocido lo que los discentes entienden por exámenes tipo test, hemos de señalar que entre las características más y menos recordadas de los test de verdadero y falso se encuentran:

Atributos Formales	Habilidades
∞ El número de preguntas del que constaba el examen ∞ La penalización de los errores en este tipo de pruebas ∞ La extensión de los ítems de este test	∞ La capacidad del alumno para discriminar entre la opción de V-F ∞ La demostración de los conocimientos ∞ La complejidad en su realización

Imagen 5: características de los exámenes test de verdadero o falso

De acuerdo con estas dimensiones rememoradas, se puede percibir una doble clasificación, una primera en la que se hace una descripción de las características formales de la prueba y, una segunda en la que se alude a las respuestas cognitivas que desarrollaban.

Vamos, a continuación, a realizar una descripción e interpretación más detallada de cada uno de los atributos; comenzando en este caso por las características formales de este instrumento. Así los alumnos evocaban que:

- ∞ *Los test contienen alrededor de 50 preguntas,*
- ∞ *Se penalizaba restando por cada una o dos respuestas erróneas una correcta,*
- ∞ *Constaba de enunciados extensos.*

Es importante señalar que los alumnos recuerdan que los test de verdadero o falso estaban compuestos por unas 40 o 50 preguntas (*hay que contestar a unos 50 ítems*), incluso llegan a especificar que en alguna ocasión, en este tipo de examen de verdadero o falso se redujeron las cuestiones a 25.

Naturalmente, para los discentes es muy importante el número de cuestiones, puesto que a través de éstas se enfrentan en mayor o menor medida a demostrar que conocen o no los contenidos, a mayor número de preguntas más contenidos se

pueden abarcar en el examen, aunque también, a menor número de preguntas más concretas pueden ser las cuestiones. Así comentaban que:

- g11 "se realizaban 50 preguntas..."
- g18 "hay que contestar a unos 50 ítems..."
- g23 "nos referimos a un test de 40-50 preguntas..."
- g5 "de forma escrita se exponen unas cincuenta o sesenta preguntas en forma de ítem..."

Como hemos podido comprobar el número de cuestiones que componen la prueba puede oscilar, según las descripciones de los discentes, entre 40 y 60 preguntas, esto puede ocurrir por la variabilidad del profesorado que ha impartido las asignaturas, y/o porque se ha empleado en varias asignaturas; aunque lo más recordado ha sido 50 ítems.

Evidentemente, al tener dos opciones de respuesta de las cuales una es correcta y otra es errónea, el alumnado puede equivocarse al realizar la elección. Así, si el alumno falla en la respuesta, el docente debe de tener un criterio para la corrección y penalización de esos errores. Han sido variadas las declaraciones que los discentes han evocado relacionadas con la calificación de estas pruebas. Incluso, han especificado cómo las preguntas que dejaban en blanco no son consideradas como fallo. Más concretamente exponen que:

- g1 "la penalización es cada dos mal quita una bien...."
- g27 "nos penalizaba quitándonos una correcta por cada dos respuestas incorrectas..."
- g24 "su penalización consiste en por una pregunta mal contestada quita otra bien..."
- g22 "penaliza según la fórmula de los test..."
- g5 "Las preguntas en blanco no penalizaban..."

Como hemos podido comprobar con las declaraciones anteriores, los estudiantes recuerdan de forma clara de cuántas opciones constaba el examen y cómo era la corrección de los test de verdadero o falso. Cabe señalar, que hasta el momento la dimensión más recordada tiene que ver con el "número de preguntas"

que componían el examen. A continuación, abordaremos las características que particularizan los ítems, enunciados o preguntas de este instrumento.

Sin duda, al igual que es importante cómo los discentes han rememorado el número de cuestiones que conforman este tipo de pruebas, también lo es conocer la extensión que tienen los ítems y cómo eran planteados. Muy pocos han sido los estudiantes que han declarado algunos de los rasgos del enunciado, y más cuando este es fundamental para poder entender y, responder de forma correcta a las preguntas. En este sentido, los discentes han mencionado que:

g25 "suelen ser bastante extensos..."

g34 "se caracterizan por tener un enunciado muy largos..."

Como hemos visto en párrafos anteriores, el número de preguntas que componían este instrumento de evaluación, la extensión de estas preguntas y, la penalización no son recordadas de la misma manera por todos los alumnos. Ciertamente, el examen test de verdadero o falso al igual que cualquier otro instrumento de evaluación, da lugar a que los discentes desarrollen unas determinadas capacidades ante estas situaciones, como la discriminación, la selección, la demostración de conocimientos, etc.

Ahora bien, si recordamos la segunda clasificación que se hacía de los test de verdadero y falso, como se comentó al principio del apartado, ésta hacía alusión a la de respuesta cognitiva que desarrollaban, así pues y de acuerdo con sus evocaciones, los alumnos rememoraban que:

- ∞ *El estudiante tiene que discriminar entre la opción correcta e incorrecta,*
- ∞ *El discente demostraba conocimiento de la asignatura a través de estos exámenes,*
- ∞ *La complejidad de los ítems.*

En cuanto a la discriminación de la opción correcta, entre las dos respuestas que se le mostraban, siendo solamente una de ellas la acertada y la otra es errónea, los alumnos evocaban que:

- g31 "discriminación y selección de la respuesta correcta... una serie de ítems...debes identificar la respuestas correcta/ incorrecta a cada pregunta..."
- g28 "reconocer respuesta correcta ante la presencia de otra incorrecta..."
- g27 "discriminar las opciones, aunque sus cambios fueran mínimos..."

Por otra parte, es interesante resaltar que los alumnos aluden a que a través de los test se demostraba el grado de conocimiento y dominio del contenido que tenían sobre la materia. Ahora bien, si recordamos la función de esta prueba, según la clasificación de Rodríguez Diéguez (1980), una de las finalidades más relevantes de éstos instrumentos *es determinar si el alumno posee o no el conocimiento*, a pesar de que en las descripciones no es una dimensión lo suficientemente recordada. Así, declaraban que:

- g1 "tienes que demostrar tus conocimientos y comprensión de lo estudiado..."
- g27 "debíamos demostrar que sabíamos dichos conceptos y contenidos...."
- g11 "evalúan de esta forma los conocimientos adquiridos a lo largo del curso..."
- g12 "comprobar que los conocimientos son adquiridos y asentados..."
- g21 "debíamos comprobar por nuestro conocimiento de la asignatura..."

Cabe señalar, que han sido pocas las menciones realizadas por los estudiantes en cuanto a la dificultad de la prueba. Sólo indicaban que:

- g16 "las preguntas eran más complicadas que las del resto de test..."

Por otro lado, además de la clasificación en función de la dificultad de la prueba que los alumnos han reflejado en el párrafo anterior, los discentes en sus ejemplificaciones han mostrado una serie de ítems que aludían a la complejidad de los enunciados. A continuación reflejamos algunos de los ejemplos más destacados:

- La teoría del psicoanálisis es de Freud
 - o Verdadero
 - o Falso

- Vygotsky habla de la zona de desarrollo próximo:
 - o Verdadero
 - o Falso
- El condicionamiento clásico concibe al ser humano como un agente activo ya que sus respuestas modifican la intensidad y duración de los estímulos.
 - o Verdadero
 - o Falso
- La teoría triárquica es de Stenberg:
 - o Verdadero
 - o Falso
- Los estilos de aprendizaje son ejecutivo, legislativo y judicial:
 - o Verdadero
 - o Falso
- En 1995 aparece la LOGSE:
 - o Verdadero
 - o Falso
- Las competencias básicas son.....:
 - o Verdadero
 - o Falso
- La LOGSE introduce el término NEE:
 - o Verdadero
 - o Falso

Hasta el momento hemos realizado un recorrido por algunas de las dimensiones que los alumnos han rememorado de los exámenes test de verdadero o falso. Cabe destacar que éstos han coincidido aspectos como: el número de preguntas, las opciones de respuesta y, el tipo de penalización; sin embargo, han recordado en menor medida, aspectos como la complejidad de los enunciados y la demostración del conocimiento.

En este sentido, si recordamos el marco teórico, en el que se describen los exámenes tipo test de verdadero y falso, se hacía un especial énfasis en cómo se debían de plantear este tipo de pruebas, pero sobre todo se resaltaba la importancia de la elaboración de las preguntas y las respuestas. Por tanto, es importante remarcar que los discentes no prestan la suficiente atención (o al menos no rememoran) a la forma en la que se presentaba la información, la extensión de los ítems y al dominio del contenido. A pesar de ello, sí aluden a otra

serie de cuestiones relevantes como son: el número de preguntas que conformaban la prueba, la penalización y la discriminación de la respuesta correcta.

Test con 4 opciones de respuesta

En el apartado anterior se hacía mención a los exámenes tipo test de elección única con 3 opciones de respuesta. En este caso, haremos alusión a los exámenes test también de elección única, pero concretamente, a los que tienen 4 alternativas como respuesta.

Es importante señalar que esta modalidad de examen test, ha sido la menos utilizada puesto que sólo se ha llevado a cabo en 3 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias cursadas. Es decir, sólo en un 8% de las materias se ha desarrollado este tipo de pruebas, por lo que las vivencias de los estudiantes con estos test, es bastante escasa.

Ahora bien, siguiendo la estructura de análisis que venimos desarrollando hasta ahora, vamos a continuación a realizar una descripción e interpretación de este tipo de prueba desde la experiencia de los discentes.

Al inicio del capítulo de los exámenes tipo test nos planteábamos una pregunta que era: ¿qué concebían los alumnos por examen test? Más concretamente, si tenemos en cuenta las declaraciones de los estudiantes, podemos corroborar que éstos lo definen como:

- ∞ *preguntas tipo test con 4 opciones...;*
- ∞ *una pregunta con 4 posibles respuestas...;*
- ∞ *un enunciado seguido de 4 opciones....*

Por otra parte, es importante destacar que muy pocos han sido los estudiantes que han rememorado la frecuencia de uso de este tipo de pruebas. En este sentido, relatan que:

- ∞ *el examen de 4 alternativas ha sido menos frecuente que los exámenes de tres opciones...*

Al igual que con las otras modalidades de test, los discentes de acuerdo con sus vivencias han identificado algunas de las particularidades de esta prueba. Por un lado, han señalado aquellos atributos que hacen alusión a las características formales y por otro, los que hacen mención a las habilidades que a través de esta prueba se desarrollaba, tal y como podemos ver en la imagen siguiente.

Atributos formales	Habilidades
∞ Fórmula para la corrección de la prueba	∞ Nivel de complejidad de las pruebas
∞ Número de preguntas que componen la prueba	∞ Demostración de conocimientos por parte del alumno
∞ Selección de una única respuesta verdadera	∞ Influencia del azar
∞ Selección de varias respuestas verdaderas	

Imagen 6: Características de los test con 4 alternativas de respuesta

Siguiendo con los datos expuestos en la imagen anterior podemos observar las dimensiones más significativas de los exámenes test de 4 alternativas de respuesta recordadas por los discentes, las cuales serán se desarrollarán con mayor profundidad a continuación, comenzando por las características formales de los test, como:

- ∞ *La manera en la que se corregían los exámenes,*
- ∞ *El número de preguntas que componen la prueba*
- ∞ *De las 4 posibles opciones de respuesta solamente una era la verdadera,*
- ∞ *En este tipo de pruebas podía haber más de una respuesta verdadera,*

Por otra parte, es significativo que el alumnado recuerde la forma en la que el docente calificaba este tipo de examen. Sin duda, la puntuación de este tipo de técnica es relevante para ellos, puesto que, casi la mitad de los estudiantes lo

recuerdan. Como venimos diciendo durante todo el discurso, la calificación forma parte del proceso de evaluación, y esto queda reflejado en las descripciones que los discentes han realizado. Así señalan que:

- g1 " la fórmula es aciertos – errores/ número de opciones"
- g24 "la penalización es cada dos preguntas mal contestadas quita una bien..."
- g26 "la penalización era la siguiente por cada dos opciones incorrectas penalizaba con una correcta..."
- g34 "Penalización = $A-E/3$."
- g5 "por cada tres respuestas incorrectas se resta una correcta...las preguntas en blanco no penalizan..."
- g11 "en este caso se penaliza cada dos contestaciones mal se quita una buena, siempre y cuando estén contestadas..."

Como podemos observar en las descripciones anteriores, la fórmula para la corrección de este tipo de pruebas puede variar, esto puede ser causado por un lado, porque son diferentes profesores los que emplean éste tipo de prueba y la fórmula puede ser diferentes y, por otro, porque ha sido empleado en distintas asignaturas. Así pues, indicar que en este caso también, los alumnos han hecho alusión a las preguntas no contestadas (en blanco) destacando que éstas no penalizaban en la calificación.

Otra de las características a las que los estudiantes han hecho alusión ha sido al número de preguntas o enunciados que conformaban el test. Así, reflejaban que:

- g14 "eran 50 preguntas..."
- g5 "se muestran de 40 a 50 preguntas..."

Ciertamente, al igual que es significativo que los alumnos rememoren la penalización y el número de cuestiones, también es interesante conocer cual es el número de opciones válidas que tenían estas pruebas. Igualmente es destacado que en todos los test analizados hasta el momento coinciden en constatar que el número de ítems que componen el examen está alrededor de 50 preguntas, generalmente. Más concretamente, los estudiantes reflejaban que en el número de opciones que tenían que escoger por ítem oscilaba entre 1 y 2 respuestas.

En esta ocasión los alumnos hacen una doble descripción acerca de las respuestas correctas, lo cual puede ser debido a que diferentes profesores empleaban de forma distinta este instrumento. Así, la mayoría de los discentes expresan que solamente había una respuesta correcta, mientras que como veremos más adelante hay otros relatos que ilustran que hay dos opciones verdaderas. Concretamente señalan que:

- g1 "cuatro respuestas, donde solo una es la correcta..."
- g29 "debíamos señalar la única opción correcta..."
- g24 "respuestas validas 4, pero solo una era la correcta..."
- g25 "4 posibles respuestas, una de las cuales es verdadera..."
- g26 "distinguir la opción correcta entre las cuatro opciones..."
- g20 "4 opciones a elegir una..."
- g2 "nos dan 4 opciones y debes elegir la más adecuada..."
- g10 "4 opciones a elegir una correcta..."

Muy pocos han sido los estudiantes que expresaban que existía más de una opción correcta para una misma pregunta (*podía haber más de una respuesta buena*), éstos comentaban que:

- g15 "se mostraban 4 opciones en las que podía haber una o dos respuestas verdaderas..."
- g23 "4 opciones...de las cuales podían ser 2 verdaderas..."
- g13 "un porcentaje determinado....contiene una sola respuesta verdadera, el resto contiene dos..."

Cabe destacar que aunque sean pocos casos, ésta variedad supone un incremento considerable de la dificultad a la hora de responder a estas pruebas, puesto que había que seleccionar en las cuestiones oportunas en ocasiones una respuesta y en otras dos.

Hasta el momento hemos realizado un recorrido por algunas de las características formales que los alumnos han ilustrado de los exámenes test de elección única de 4 alternativas de respuesta.

Sin duda, no todas las dimensiones son recordadas de igual forma, sino que los estudiantes han ilustrado en mayor medida aspectos como la selección de una

respuesta, la corrección; y sin embargo, han evocado en menor medida peculiaridades como el número de preguntas. Ahora bien, una vez conocidas estas características y siguiendo la estructura de análisis (que venimos llevando hasta el momento) vamos a continuación a describir las habilidades cognitivas que los discentes han recapitulado sobre esta prueba como son:

- ∞ *El nivel de complejidad del instrumento,*
- ∞ *El dominio sobre los contenidos,*
- ∞ *La influencia del azar a la hora de responder las preguntas del test.*

Efectivamente, muy pocos son los alumnos que han reflejado la complejidad o no de este instrumento, cuando es algo que normalmente queda bastante explícito en sus relatos, aunque como hemos podido comprobar en este caso no es así. De tal forma los discentes muestran que:

- g26 "este examen te dificulta un poco más encontrar la opción correcta..."
- g7 "la dificultad de estos es mayor al añadir una respuesta...aunque no es significativo a la hora de preparar y estudiar el examen...pero sí afecta en la realización de este..."

Otro de los atributos a los que han hecho alusión está referido al dominio y demostración que tenían sobre los contenidos para realizar estas pruebas. Más concretamente los discentes mencionaban que:

- g1 "Se hacen para medir el aprendizaje comprensivo..."
- g26 "conociéramos el contenido de la materia... y supiéramos distinguir..."

Por último, cabe destacar que la influencia del azar en la contestación a las preguntas, ya que ha sido una característica escasamente recordada por los alumnos, al igual que ha ocurrido en otras tipologías de test donde se ha hecho alusión al azar. Así ilustraban que:

- g1 "también existe riesgo de que se acierten algunas preguntas al azar..."

Del mismo modo, que los alumnos evocaban la dificultad para elegir la opción correcta, también se acordaban que había preguntas con diferentes niveles de complicación, lo que quedó reflejado en los ejemplos. Así pues, conocidos los datos aportados por los estudiantes, en los que se había identificado diferentes niveles de complejidad, exponemos a continuación los ejemplos más destacados:

- ¿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) En el humanístico-interpretativo.
- 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.
- El orden para citar correctamente una revista en la bibliografía:
 - a) autor, título y año;
 - b) editorial, título y autor;
 - c) año, autor, título;
 - d) autor, año y título
- ¿es la inteligencia hereditaria?
 - A) sí,
 - b) no,
 - c) en el gen dominante,
 - d) en el en recesor;
- ¿Cuántas son las inteligencias de Gadner?
 - A) 7
 - B) 6
 - c) 8
 - d) 4
- Una de las condiciones "ideales" para que el mercado se comporte de forma eficiente es:
 - a) competencia imperfecta,
 - b) información externa,
 - c) consumo rival,
 - d) efectos internos.
- Uno de los principios de la escuela promotora de salud es:
 - a) se basa en un modo integral,
 - b) capacidad para la acción,
 - c) aumento de los recursos financieros destinados,
 - d) un currículum único para todos.

En este sentido, si recordamos el marco teórico cuando se describen los test de respuesta única, podemos observar como no existe una diferenciación entre las pruebas que tienen 3 alternativas ó 4 como respuestas. Sin embargo, en lo que sí nos podemos fijar es en que se hace un mayor hincapié en la elaboración de la técnica, ya que un aspecto fundamental es la formulación de las preguntas, aunque los estudiantes no han hecho alusión a esto en sus evocaciones.

Así pues, teniendo en cuenta toda la información expuesta hasta el momento podemos decir que los alumnos al concluir sus estudios en la Licenciatura en Pedagogía ,y de acuerdo con su experiencia en los exámenes tipo test habrán adquirido (o presumiblemente debe ser así): a habilidad de extraer y diferenciar en un ítem la información relevante de la irrelevante, deben ser capaces de desechar la respuesta distractora, así como seleccionar la respuesta correcta entre las opciones y discriminar la incorrecta.

Algunas reflexiones sobre los exámenes tipo test

Sería interesante, llegados a este punto, hacer un resumen sobre los aspectos más destacados de los resultados alcanzados y de las declaraciones realizadas por los estudiantes sobre los exámenes tipo test. Si recordamos, este instrumento de evaluación se empleó en 16 de las 36 asignaturas cursadas, por estos alumnos en la titulación de Pedagogía, lo que supone que un porcentaje considerable de asignaturas (44%) han empleado este método para la evaluación a sus alumnos.

Efectivamente, entre los aspectos más destacados de este tipo de prueba podemos resaltar que ha sido una herramienta bastante empleada a lo largo de la carrera, aunque no ha sido de las técnicas más empleadas.

Por tanto, podemos concretar que los estudiantes han realizado un número considerable de descripciones de todas las tipologías, de lo que desde su experiencia, entienden como exámenes test. Del mismo modo, hemos podido conocer y comprobar las diversas dimensiones que los discentes atribuyen a esta prueba de acuerdo con sus vivencias.

Igualmente hemos de decir, que a través de los relatos realizados por los alumnos podemos encontrar diversas formas de expresar una misma dimensión, incluyendo a la vez diferencias de matiz en las mismas.

Por tanto, una vez que ha quedado explícito lo que los discentes entendían por un examen tipo test y las cualidades que éstos resaltan, se determinó que se analizaría cada modalidad de test individualmente, para poder así profundizar en mayor medida en los detalles que los estudiantes declaraban. Más concretamente, la descripción e interpretación ha llevado este orden: *test de verdadero o falso, test de elección única de 3 respuestas y test de elección única de 4 respuestas*.

Sin lugar a dudas es importante conocer qué ha sido lo más recordado de los exámenes test, subrayando el número de alternativas de respuesta que tenía cada modalidad, el número de cuestiones que conformaban la prueba (el examen oscilaba entre las 40-60 preguntas o el número de preguntas erróneas que eliminan un acierto), y la forma de corrección (penalización, con la fórmula $A-E/n^{\circ}$ preguntas); a pesar de que cómo se ha dicho anteriormente, esto ha sido recordado en diferente grado en función de cada test.

En menor medida, los discentes han ido recordando aspectos como la frecuencia con la que habían realizado estos exámenes, cómo era la extensión de los ítems (largos, breves, etc.), la dificultad de este instrumento, la influencia del azar y el dominio de los contenidos por parte del alumnado.

Por otra parte, es interesante conocer cómo a través del análisis de las cuatro tipologías de test podemos comprobar que todas tienen en común, desde el recuerdo del estudiante, dimensiones como:

- ∞ *El número de preguntas que componen la prueba.*
- ∞ *La fórmula para la corrección.*
- ∞ *Extensión de los ítems.*
- ∞ *La selección de la respuesta correcta (lo que conlleva demostrar conocimientos).*
- ∞ *La complejidad de las cuestiones.*

Sin embargo hemos de resaltar que la influencia del azar es más acusada en los test de elección única de 3 y 4 alternativas y no tanto en los test de verdadero y falso. Aun así, los alumnos hacen alusión a este aspecto en un porcentaje muy bajo.

Como hemos podido comprobar los discentes han esbozado con sus descripciones lo que para ellos significaba el examen tipo test. Si recordamos el apartado de fundamentación, se hacía un énfasis en la diferenciación entre las distintas tipologías que englobaba el término test. Para ello habían varias clasificaciones, más concretamente, en este caso hacemos alusión a de Rodríguez Díez (1980). Quien recoge el trabajo de Fernández Huerta (1952); este autor

esquematzaba los exámenes test de la siguiente manera: test de *recuerdo*, test de *reconocimiento*, de *asociación de conocimientos* y de *ordenación*.

Así pues, analizadas e interpretadas los relatos de los estudiantes, nos centramos precisamente en los test de ***reconocimiento*** y dentro de estos hallamos diferentes tipologías: los *Test de verdadero-falso* y, los *Test de elección única* (3 y 4 alternativas de respuesta).

Dadas las evocaciones de los discentes y tomando como referente dicha clasificación, éstos no hacen alusión a aspectos como: apreciar la mejor respuesta, obtención de hechos, aplicación de principios y juicio reposado. Además no han reflejado otras modalidades de test como son: las de *asociación de conocimiento* y las *de ordenación*, siendo éstas dos herramientas de obtención de información también interesantes para poner en práctica, ya que proporcionan al alumno la oportunidad de mostrar otras capacidades y niveles de aprendizaje de la materia, que con otras técnicas no son desarrolladas y que completaría su formación en este tipo de pruebas.

Cabe señalar que algunos autores, que han investigado sobre estas pruebas como técnica evaluativa, mantienen que este instrumento es una “*prueba objetiva*”, puesto que, la corrección se hace mediante una fórmula (dimensión bastante recordada por los alumnos), lo que favorece que el grado de subjetividad en su calificación se reduzca considerablemente, aunque no en la elaboración de la prueba.

Otro aspecto que tenemos que resaltar es cómo los alumnos han tenido experiencias en diferentes modalidades de test, por lo que su formación en esta técnica es considerada bastante amplia, pero siempre enmarcada en los test de recuerdo.

Asimismo, hemos de destacar que esta prueba puede llevarse a cabo aún cuando el número de estudiantes es bastante elevado, sin suponer ningún

problema, a diferencia de otras técnicas, lo cual puede ser una de las causas de su extenso uso.

Por último, entre las debilidades que podemos hallar en la puesta en práctica de este instrumento, destaca: la confusión que algunos alumnos mencionan sobre la aplicación de algunas modalidades de test. Otro de los aspectos a considerar es que, en ocasiones, no todos los contenidos de una asignatura pueden ser incorporados en un examen de estas características, ya que para su elaboración se ha de hacer una preselección del temario. Y para finalizar, otro de los factores menos positivos de este tipo de exámenes, es que no miden aspectos como: la creatividad, la originalidad, la elaboración por parte del alumno de la respuesta, el estilo personal, el estilo de aprendizaje, etc.

3.1.1.4. Los exámenes orales en la Licenciatura en Pedagogía

En las páginas anteriores hemos analizado e interpretado los trabajos, los exámenes escritos y los test. Vamos, en esta sección a presentar el análisis descriptivo e interpretativo de la información referida a los exámenes orales. No obstante, antes comenzar es interesante recordar algunos datos generales sobre este tipo de pruebas.

En este sentido, rememorar que los alumnos de la titulación de Pedagogía, han realizado solamente dos exámenes orales en asignaturas troncales y obligatorias a lo largo de estos cinco años. Es por ello, que pensamos las habilidades que de este tipo de técnica se desprenden han sido escasamente fomentadas a lo largo de la Licenciatura de Pedagogía. A colación de esta idea López Pastor (2009) señala que:

las pruebas orales en la Universidad tienen una escasa tradición, esto puede deberse al incremento del número de estudiantes por clase y a la inclinación del profesorado por pruebas escritas, lo que ha supuesto un claro desuso de este tipo de instrumentos (p.80).

Así pues, partiendo de la baja incidencia que este tipo de técnica tiene en la experiencia de los discentes, vamos seguidamente a realizar la descripción e interpretación de cómo éstos han ido definiendo, explicando y ejemplificando lo que para ellos es un examen oral y qué características forman parte de los mismos.

En la memoria colectiva de lo que es para los alumnos el examen oral aparecen una serie de dimensiones que constituyen este instrumento. Evidentemente, muchas han sido las características identificadas en las declaraciones que han realizado los estudiantes sobre su experiencia con el

examen oral. Por otra parte, señalar que no todos estos atributos han sido recordados por todos los discentes.

Vamos a continuación a profundizar en qué entienden los discentes por examen oral. Si tenemos en cuenta todas las declaraciones que éstos han realizado sobre esta prueba, podemos comprobar que no hay ninguna definición igual; sin embargo sí pueden identificarse características generales de los tipos de examen oral. En este sentido, es importante remarcar la cantidad de matices que han aparecido en las aportaciones.

La información obtenida y su posterior categorización, nos ha permitido dar respuesta a preguntas como: ¿qué entienden los discentes y cuáles son las características de los exámenes orales?, ¿a qué tipo de exámenes orales nos referimos?

Como podemos observar en la imagen que mostramos a continuación, de las descripciones realizadas por los estudiantes sobre los exámenes orales se pueden extraer 10 dimensiones.

∞ Preguntas facilitadas previamente por el docente ∞ Preparación de las preguntas por parte del alumnado antes de la realización del examen oral	∞ Posibilidad de extraer una nueva preguntas y cambiar una de las anteriores ∞ Extracción al azar de dos preguntas	∞ Realización de un esquema en el tiempo de preparación ∞ Tiempo de preparación desde que extraen las preguntas hasta que responden a éstas
∞ Lugar donde se realizaba el examen ∞ Composición del comité evaluador	∞ Valoración desde el punto de vista del alumnado ∞ Capacidades desarrolladas en el examen oral	

Imagen 7: Características de los exámenes orales

De ellas, podemos resaltar las particularidades de esta prueba que han sido recordadas en mayor medida por los alumnos como:

- ∞ *el azar,*
- ∞ *la facilitación de las preguntas por parte del profesorado en un tiempo previo al examen y*
- ∞ *la disposición de unos minutos de preparación de la respuesta por el alumnado antes de su exposición,*

Mientras que las menos recordadas han sido:

- ∞ *el comité evaluador y*
- ∞ *las habilidades desarrolladas.*

En este sentido, hemos de incidir en la ausencia en las declaraciones de los estudiantes de todo aquello relacionado con las emociones o sentimientos que estas pruebas despiertan en ellos.

Volviendo a la imagen anterior, señalar que los alumnos recuerdan que estas pruebas eran desarrolladas en diferentes momentos durante la prueba. Así aluden a tareas previas al examen, las propias del examen y las valorativas. A continuación exponemos una imagen que nos puede ayudar a entender esto.



Imagen 8: Fuente elaboración propia. Desarrollo del examen oral

La ilustración que exponemos anteriormente muestra los tres momentos que el alumno ha percibido y ha vivido durante el desarrollo de los exámenes escritos. Más concretamente, sitúa la prueba en un aula, en la que hay alumnos y un comité evaluador y en la que se llevan a cabo tres acciones diferentes en las que profundizaremos a continuación.

Tareas previas a la prueba: el tiempo de preparación

Sin lugar a dudas el examen oral, como cualquier otro, necesita de una *preparación previa* que no siempre es recordada. Así, de esta fase y continuando con los datos reseñados en imagen nº 6 hemos de señalar dos atributos significativos:

- ∞ *había una parte de preparación previa al examen (pre-examen) en la que el docente les facilitaba las preguntas*
- ∞ *había que prepararlas individualmente antes del examen, de acuerdo con unos materiales proporcionados por los docentes*

Cabe destacar que estos datos son relevantes porque han sido muchos los alumnos que recuerdan que el docente les facilitaba las preguntas (aunque no concretan con qué tiempo de antelación), el número de preguntas (50), su publicidad, su numeración, su relación con el temario (recogían todos los contenidos) y su extensión (cortas y largas). Evidentemente estos datos suponen, en sí mismos, una determinada forma de abordar el estudio de los contenidos y, por lo tanto, de su aprendizaje. Más concretamente en sus declaraciones expresaban que:

- g1 "unas preguntas previamente proporcionadas por parte del docente."
- g7 "50 preguntas, que previamente la profesora nos había facilitado."
- g13 "Las preguntas previamente se habían hecho públicas"
- g20 "Tras la facilitación de un número de posibles preguntas enumeradas,... dadas con anterioridad."
- g24 "la facilitación de aproximadamente 50 preguntas cortas y largas"

- g26 "el profesor aportaba previamente un listado de preguntas que recogían todos los contenidos del temario"
- g27 "contábamos previamente con las preguntas que se nos iban a hacer"
- g33 "que previa facilitación de un listado de preguntas"

Naturalmente, estas preguntas tenían que ser preparadas por el alumnado de acuerdo con unos referentes (materiales de clase, apuntes, fotocopias, libros y otras fuentes de información) y una vez elaborarlas, debían estudiarlas. Este hecho, sin duda, obvio y llevado a cabo por todos, es escasamente evocado. Así señalan que:

- g7 "Estas preguntas debían ser elaboradas personalmente con el material utilizado a lo largo del curso..."
- g13 "se desarrollaban por medio del uso de diferentes fuentes de información lo cual corría a cuenta de los estudiantes."
- g28 "las cuales preparábamos individualmente."
- g34 "unas preguntas que habíamos elaborado anteriormente con el material de clase."

Tareas durante la prueba: el tiempo del examen.

Como hemos visto anteriormente los estudiantes hacen referencia al temario (referido a 50 preguntas) y la preparación de las preguntas. Así pues, éstos eran los requisitos previos y anticipatorios a la realización del examen oral. Vamos a abordar ahora las características que singularizan la puesta en práctica de este tipo de pruebas.

Cabe señalar que la dimensión más recordada tiene que ver, por una parte, con la *"suerte y el azar"* en estas pruebas y, por otra, con el tiempo de preparación de las mismas, también con el contexto en el que ocurren y la valoración de las mismas.

En cuanto al *azar y la suerte* en la elección de las preguntas es, efectivamente, lo que más recuerdan los alumnos de los exámenes orales, puesto que señalaban que:

- ∞ *el azar juega un papel importante puesto que depende mucho las preguntas que salieran*
- ∞ *la posibilidad de cambiar una de las preguntas,*

Es relevante que los discentes asocien estas técnicas de evaluación con el azar y la suerte. Así, sacar dos o tres bolas (*de una bolsa de terciopelo rojo ubicada encima de la mesa de la profesora*), que correspondían con las posibles 50 preguntas, era una eventualidad a la que había que añadir la posibilidad de cambiar una de ellas por otra, pero no de retomar la pregunta rechazada.

Además hacían hincapié en la idea que había preguntas fáciles y difíciles, cortas y largas, y todo eso estaba vinculado con las posibilidades de la extracción de las preguntas y las de cambio. Azar y suerte (*si la pregunta que te salía era peor*) han sido ampliamente rememorados. Así manifestaban en sus declaraciones la incidencia del azar y la posibilidad de cambio:

- g1 "La elección de los temas es al azar, mediante la extracción por parte de los alumnos de unas bolas que correspondían a unas preguntas"
- g5 "por azar se recogen dos bolas con un número de un bombo, cada número corresponde a una pregunta"
- g7 "en el examen sacábamos dos bolas que correspondían dos preguntas"
- g10 "tuvimos que extraer al azar de una bolsa unas dos bolas, cada una de ellas representaba una pregunta del temario"
- g11 "sobre la mesa de las docentes que nos evaluaban, había una bolsa con los números de los enunciados y teníamos que coger dos bolas...unas más fáciles, largas, cortas, difíciles y jugaba mucho la suerte."
- g19 "y al azar había que sacar 2. Por lo que el azar está muy presente en este tipo de exámenes"
- g22 "los contenidos son seleccionados al azar mediante la extracción de bolas numeradas"
- g27 "se extraían tres bolas de una bolsa, que correspondían a tres preguntas"
- g28 "extraíamos por sorteo 3 números de preguntas"
- g33 "el día del examen se extrae de una bolsa de terciopelo rojo tres bolas al azar"
- g34 "coger al azar 3 bolas que correspondían a unas preguntas... juega un papel muy importante el azar"
- g5 "Existe la posibilidad de cambiar una de estas preguntas por otra, igualmente al azar, conformándose con las últimas dos sacadas del bombo"
- g8 "y si hay una que no se la sabe puede cambiarla por otra"

- g10 "con la posibilidad de poder cambiar una de ellas sino estabas de acuerdo con la pregunta"
- g11 "y teníamos la opción de dejar una y coger otra"
- g13 "Existió también la posibilidad de cambiar una de las "bolitas" por otra, sin opción de retomar la bolita desechada"
- g21 "de las que una de ellas se podía sustituir por otra."
- g27 "Se podía cambiar una de las bolas y sacar otra nueva, sin posibilidad de volver a la anterior."
- g29 "y si no nos veíamos seguros de responderla adecuadamente, podíamos seleccionar otra nueva sin poder regresar a la original en caso de que esta fuese peor..."

Otras de las dimensiones a las que los alumnos han hecho referencia han sido al *tiempo de preparación y la elaboración de esquemas*, ambos son aspectos relevantes del examen oral como hemos constatado en el apartado de teórico. Más concretamente, los estudiantes rememoraban que:

- ∞ te dejaban un tiempo para preparar la pregunta
- ∞ tenías que realizar un esquema en ese tiempo

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes éstos recuerdan que elaboraban un esquema en el cuál tenían la posibilidad de organizar la información y redactar un guión (con la finalidad de estructurar su exposición).

En este sentido, resaltar también que rememoraban la existencia de un tiempo breve (posterior a la extracción de las preguntas) para preparar el esquema. Es revelador que casi todos los que recuerdan estas dimensiones, coinciden en que este tiempo de preparación y elaboración del esquema oscilaba entre los 5 y los 10 minutos (... *daban 5-10 minutos para realizar anotaciones*). Por tanto, en este período de tiempo, realizan un esquema y organizan su exposición. Más concretamente relataban que:

- g5 "Una vez determinadas las preguntas se le deja al alumno varios minutos para esquematizar sus conocimientos que le sirva de guía para su desarrollo oral."
- g7 "En una hoja, durante unos cinco minutos aproximadamente podíamos realizar unos esquemas que nos orientasen en el desarrollo o exposición de esta"
- g8 "por otra, tiene 10 minutos para realizar un esquema."

- g9 "donde es obligatorio hacer un esquema en un tiempo limitado (5 minutos) sobre las preguntas tratar"
- g10 "había que elaborar por escrito un esquema con los aspectos más relevantes de las dos preguntas"
- g11 "nos dejaban 5 minutos,..., para realizarnos un pequeño esquema con las ideas principales como ayuda."
- g13 "Una vez claras por parte del alumno las preguntas a desarrollar se daban 5-10 minutos para realizar anotaciones individuales en un papel con motivo de hacer uso del mismo como herramienta de apoyo."
- g18 "el alumno dispone de unos minutos para hacerse un pequeño esquema con las ideas principales que va a desarrollar"
- g21 "cada uno desarrollaba un pequeño esquema que luego podíamos utilizar para desarrollar las preguntas."
- g29 "A la hora de responder, nos dejaban 5 minutos para hacer un pequeño esquema para basarnos en el y así poder responder."
- g30 "seguidamente el alumno realizaba un pequeño esquema y tras esto se contestaba."

Si tenemos en cuenta estas aportaciones podemos confirmar que, en la medida que se da un tiempo para organizar y presentar las preguntas con sentido, les permite a los alumnos una mayor fluidez y una mejora en la capacidad expresiva, ya que no solamente influye la repentización sino que disponen de un breve periodo para preparar con mayor detalle su exposición.

Por otra parte, otro de los atributos a los que los estudiantes hacen alusión son el *contexto*, el *proceso del examen* y la composición del *comité evaluador*:

- ∞ el lugar y el proceso de realización del examen oral,
- ∞ quiénes conformaban el comité evaluador

Es importante señalar que los discentes hacen alusión al lugar en el que se desarrolla el examen oral (*aula abierta al público*). Sin duda estos datos son muy relevantes, puesto que muy pocos alumnos recuerdan algo tan peculiar como es el lugar dónde se llevaba a cabo la prueba. Sin embargo, hacen mayor hincapié en el proceso de elaboración, es decir, los pasos que se seguían para la realización del examen oral (desde la entrada al aula hasta la exposición por parte del discente).

Más concretamente, éstos describen el proceso de la siguiente manera: en un aula, siempre abierta al público, donde se encuentra el comité evaluador, un alumno está exponiendo las cuestiones que había seleccionado, otro está en la

mesa realizando un esquema para su próxima defensa, mientras que un tercero se acerca a la mesa del evaluador para extraer y escoger sus preguntas. Cuando el que está exponiendo termina y sale de la sala, el que está sentado en la mesa pasa a exponer sus preguntas, mientras que un tercero extrae las preguntas. De manera que siempre se encuentren 3 estudiantes en el aula junto con el evaluador. Así declaraban que:

- g6 "Seguidamente nos situábamos en una mesa de trabajo y desarrollábamos nuestras dos cuestiones, esquematizándolas y haciendo un guión..."
- g8 "El examen comienza a las 9:00 h y se cubre en todas las bandas horarias. Se hace un sorteo para ver el apellido por el que se empieza. El examen consiste: entran tres alumnos por orden alfabético,...luego expone ambas preguntas, mientras uno expone, los otros realizan los esquemas... La duración del examen variará según los alumnos que se hayan presentado."
- g13 "Llegado el momento del examen, por orden de lista se iba accediendo a un aula de 3 en 3. Cada alumno cogía dos "bolitas" con un número cada una.... Pasado dicho tiempo, te situabas frente a las dos profesoras que te iban a evaluar y comenzabas a defender oralmente tus preguntas."
- g14 "En la fecha fijada se citaba a cada uno por orden de lista y en un aula abierta al público el alumno...,"
- g11 "mientras que la compañera o compañero anterior de la lista exponía, cada uno desarrollaba un pequeño esquema..."

Es importante resaltar que han sido muy pocos los estudiantes que han mencionado o recordado al comité evaluador. No obstante, aquellos que sí lo han hecho aludían a la posibilidad de ser una o dos personas (*ante la presencia de un profesor y al menos un compañero*). En cualquier proceso de evaluación, a la vez que la prueba que se emplee también es relevante el papel que juega la figura del evaluador. Como se puede observar en la bibliografía especializada, los defensores y detractores de este tipo de técnica prestan una especial atención al evaluador, dado que este puede influir de manera positiva o negativa en el desarrollo de la prueba. En este caso concretamente, los alumnos recuerdan:

- g6 "frente a dos profesoras que nos evaluaban."
- g13 "te situabas frente a las dos profesoras que te iban a evaluar y comenzabas a defender oralmente tus preguntas. Si las profesoras intuían que conocías el temario cortaban el discurso..."
- g16 "desarrollabas las preguntas de forma oral ante el profesor..."
- g31 "ante la presencia de un profesor y al menos un compañero..."

Tareas valorativas: el alcance de la prueba

Antes de comenzar con esta parte del análisis, hemos de resaltar que no se les ha solicitado información (al menos en esta parte de la investigación) sobre las habilidades que con esta prueba se desarrollan. Sin embargo, algunos alumnos sí han hecho mención a esto. Por ello, solamente podemos tomar como orientativos los resultados que, a continuación, exponemos y que los discentes han rememorado. Así pues, comenzamos con la interpretación de datos de este apartado.

Efectivamente, el examen oral, al igual que las demás técnicas de evaluación, potencia en los estudiantes unas determinadas habilidades. Así éstos aluden a dos aspectos concretos:

- ∞ Las habilidades desarrolladas en el examen oral,
- ∞ La valoración que ellos hacen del examen oral,

Hemos de indicar que han sido muy pocas las reflexiones que los alumnos han realizado sobre las habilidades o destrezas que con esta técnica se desarrollan o que se favorecían (*destrezas en la expresión y control sobre las emociones*). Así los estudiantes recuerdan que:

- g15 "para este tipo de evaluación hay que tener destrezas en la expresión y comunicación verbal, control sobre las emociones y nervios que suscita y claridad en las ideas a exponer para hablar de ellas con fluidez."
- g3 "teníamos que desarrollar y estudiar de memoria"
- g16 "aplicando la habilidad de saber hablar en público... teníamos que exponerlos teniendo en cuenta el lenguaje no verbal."

Por otro lado, además de la clasificación en torno a las destrezas que con esta prueba se potencian, estos alumnos también manifiestan la existencia de diferentes niveles de complejidad en las preguntas.

Igualmente, es destacable que algunos estudiantes reconozcan lo que para ellos significó el proceso de evaluación con un examen oral. Muy pocos han sido los alumnos que han realizado una valoración de lo que pensaban o sentían cuando realizaban este tipo de prueba. Aunque hemos encontrado dos declaraciones en las que los discentes rememoraban que:

- g8 "nos dio a entender que era una ventaja para nosotros... que se trataba de un método distinto de evaluación,..."
- g19 "un examen de memorización en el cual, se sustituye la expresión escrita por la expresión oral..."

Tal y como hemos hecho con el resto de técnicas de evaluación, vamos a continuación a exponer algunos de los ejemplos de preguntas de examen oral recordados por los estudiantes de Pedagogía. Dada la cantidad y variedad de ejemplos optamos por organizarlos por temáticas, tal y como vemos a continuación:

Cabe destacar que han planteado preguntas de examen oral en las que se les solicita que "**definan**": *¿qué son las TICs?, ¿qué es internet?, ¿qué es la tecnología educativa?, ¿qué es el chat?, ¿qué son los buscadores? ¿Qué son los navegadores?, ¿qué son las redes sociales?, Define Hipertexto, hipermedia y multimedia, define teletrabajo, teleenseñanza, texto abierto, hipertexto, define y diferencia Software y hardware.*

Otro tipo de ejemplos, que los estudiantes señalan para esta práctica son aquellos relacionados con "**la diferenciación y/o explicación/identificación de diferentes conceptos**" como: *Diferencia entre comunicación e información, diferencia entre recursos y medio didáctico, diferencia entre medio de enseñanza y medio didáctico, explicar el modelo matemático de comunicación, identifica las ventajas y desventajas de las TICs.*

De igual forma, los discentes han señalado otro tipo de ejemplos en los que además de conocer qué significa el concepto debía de buscarle la "**aplicación**". Así entre los ejemplos más relevantes, señalaban: *Clasificación de los medios de*

comunicación, aplicación de la tecnología de la educación, utilidades de los medios de comunicación, señala qué TICs son más utilizadas en educación.

Una vez llegados a este punto y si recordamos el apartado de conceptual, cuando exponíamos los exámenes orales se hacía un especial hincapié en las aptitudes que desarrollan en los estudiantes (*aptitud para asimilar el sentido de las preguntas, para reaccionar fluidamente, para organizar contenidos, etc.*). Sorprende, por tanto, que sin haber sido solicitada información sobre éstas, algunos alumnos hacen alusión precisamente a la necesidad de que el discente se desenvuelva de forma fluida, reaccione positivamente ante preguntas nuevas, asimile el sentido de las preguntas, entre otras capacidades, cuando se enfrenta a este tipo de técnica.

Asimismo, Zabalza (2009) señala que este tipo de pruebas necesitan que el estudiante tenga "fluidez verbal, improvisación oral, organización del discurso verbal, etc. es un tipo de información en que se especializan los exámenes orales" (p.264). Sin duda, tal y como recogen estos autores, el examen oral potencia en el estudiantes unas habilidades y/o aptitudes, que evidentemente éstos han sabido identificar y plasmar en sus definiciones sobre las pruebas orales experimentadas en su formación.

Algunas reflexiones sobre los exámenes orales

Sin duda, es interesante hacer una reflexión sobre aquellos aspectos más relevantes de los exámenes orales. Hemos de recordar que esta técnica de evaluación ha sido empleada sólo en 2 de las 36 asignaturas cursadas, lo que supone un porcentaje relativamente escaso (5,55%) de materias que han obtenido información a través de esta práctica.

A pesar de que esta herramienta ha sido poco aplicada los alumnos han realizado un número considerable descripciones de lo que significa el examen oral. Es a través de esas evocaciones desde donde se han vislumbrado las dimensiones/características más identificativas de esta técnica. Aunque, evidentemente no todos los atributos han sido recordados por todos de igual forma.

Una vez explicitado lo que para los discentes significaba un examen oral y las características principales que éstos destacan, se han interpretado sus evocaciones en función de los momentos clásicos de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo del examen oral: concretamente en tareas previas (antes de que llegase el día del examen), durante el examen (en el transcurso del mismo) y valorativas (al finalizar y la complejidad cognitiva que suponía).

Asimismo, es importante resaltar qué ha sido lo que más han recordado los alumnos del examen oral. En este sentido destacar: la influencia del azar como un factor determinante en la elección de las preguntas y la posibilidad de cambio de una pregunta por otra; que el docente les facilitaba las 50 preguntas con un tiempo de antelación (aunque ninguno ha establecido cuánto, ni valorado su adecuación); también han mencionado aspectos como: la elaboración de un esquema antes de la exposición, el lugar en el que se desarrolla la prueba y el proceso del examen, el tribunal, etc.

Como hemos podido comprobar, los discentes han caracterizado y esbozado a través de sus descripciones el examen oral. Por otra parte, si recordamos en el apartado conceptual, se hacía una clasificación de la tipología de exámenes orales. Así pues Rodríguez Diéguez (1980), describe 3 tipos: *Exámenes orales de exposición autónoma de un tema, debates y entrevista profesor-alumno*. Ahora bien, a la luz de la información que los estudiantes nos han facilitado y, considerando la clasificación citada, podemos confirmar que el examen que éstos discentes exponen tiene como referente al que este autor categoriza como *exposición autónoma de un tema*, y concretamente dentro de esta clasificación se centran en que el *contenido le es ajeno al alumno*, aunque se le ofrece la posibilidad de hacer un cambio de pregunta y tienen, según las descripciones de estos, un *tiempo de preparación previa*.

En este sentido, de acuerdo con las declaraciones realizadas por los estudiantes, y centrándonos en la propuesta de este autor, éstos descartan la repentización en este tipo de pruebas, puesto que se les daba un tiempo para prepararse las preguntas. Además, no han reflejan características identificativas de las otras dos tipologías de examen oral, como son el *debate* y la *entrevista*, siendo éstas dos técnicas de evaluación también interesantes para poner en práctica, puesto que dan lugar a otro tipo de evaluación y favorecen el desarrollo de otras capacidades (como las que pueden surgir del debate individual o en grupo), y de las que se pueden percibir matices no accesibles en otros procedimientos realizados por los discentes.

A pesar de ser escaso el número de asignaturas y de experiencias que los alumnos han tenido con los exámenes orales, es destacable la cantidad de matices y descripciones que realizan sobre estos. Por lo que sería interesante favorecer este tipo de instrumento que, como hemos podido comprobar, posee una gran riqueza formativa.

Naturalmente, entre los aspectos positivos que se extraen de este tipo de pruebas resaltar que implica un gran esfuerzo y dedicación por parte del docente y del estudiante merecedor de ser destacado (y que tal vez sea una de las razones

por los que esta técnica sea poco utilizada). También resaltar que, implícitamente, se establecen diferentes momentos en la aplicación de esta técnica, en la que existe una preparación previa y una preparación el mismo día del examen. Por tanto, los alumnos son conscientes de que tienen que hacer un trabajo anterior al día del examen y un esfuerzo más el mismo día, con lo que ello conlleva. Por último, destacar que la realización de esta prueba, con un número elevado de alumnos, trae consigo un coste de tiempo y una toma de decisiones por parte del docente.

Por otro lado, entre las debilidades que podemos vislumbrar en la puesta en práctica de este instrumento, podemos resaltar la concepción tan arraigada que el estudiante tiene sobre la influencia del azar y de la suerte en esta técnica, lo que es un factor de carga negativa en el discente. Otro de los aspectos a considerar es la rutina que se lleva a cabo en el examen, ya que un mismo alumno vive 3 momentos diferentes en un único examen (previo al examen, durante su exposición y posterior de valoración de la prueba), situación que puede ser objeto de reflexión y análisis con la finalidad de ver la influencia de estos en el estudiante. Por último, otro de los puntos a tener en cuenta es la falta de conciencia que tiene el alumno en cuanto a la preparación de los temas, puesto que tiene que ser responsable y conocedor del trabajo que conlleva el estudio y preparación de este tipo de prueba. Obviamente, no podemos decir que el discente no considere esto, sino que el número de discentes que han evocado estas dimensiones es escaso.

3.1.1.5. Las nuevas incorporaciones en la Licenciatura en Pedagogía

Hasta el momento hemos conocido algunos de los aspectos más relevantes de las técnicas de evaluación que han identificado los estudiantes. Vamos a continuación a exponer cómo los alumnos manifestaron la existencia y puesta en práctica de otras herramientas de evaluación distintas a las expuestas hasta el momento. Seguidamente conoceremos y profundizaremos en los resultados obtenidos en cuanto a estas otras herramientas⁷³ se refiere.

En este sentido, señalar que de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes éstos identifican la incorporación de nuevas herramientas de recogida de información. Así pues, nos remitimos a los relatos de los alumnos para conocer cuáles han sido esas prácticas.

Evidentemente, las técnicas de evaluación reconocidas por los alumnos posiblemente podrían haber sido integradas o incluidas dentro las cuatro grandes categorías (examen oral, escritos, test y trabajos), sin embargo los discentes consideraron que éstas tenían entidad por sí solas y que eran diferentes a las señaladas con anterioridad. Vamos a continuación a relatar cuáles son y las frecuencias de uso de cada una de ellas.

La tabla nº 19 que vemos a continuación muestra cuáles son las nuevas incorporaciones en las prácticas de evaluación.

⁷³ Es importante resaltar que durante la recogida de datos, se les indicó e insistió en la idea que si conocían o había puesto en práctica otro instrumento diferente a los que en la clasificación aparecían que lo reflejasen y lo definiesen.

Tabla 19: Nuevos procedimientos evaluación en la Licenciatura en Pedagogía

Procedimiento	Valor absoluto	%
Entrevista	5	13,88 %
Trabajo práctico	2	5,55%
Experimento psicológico	1	2,77%
Comentario de Texto	1	2,77%
Blog	1	2,77%

Si centramos nuestra atención en la tabla anterior observamos que los estudiantes han identificado 5 nuevos instrumentos de evaluación: la entrevista, el trabajo práctico, los experimentos psicológicos, el comentario de texto y los blogs.

Evidentemente, no todas las nuevas herramientas señaladas por los discentes han sido llevadas a cabo con la misma frecuencia e intensidad. Asimismo remarcar que han sido muy escasas las experiencias de estos con estas nuevas prácticas. No obstante, hemos de hacer alusión a ellas. Así pues, según los datos de la tabla las entrevistas son las más mencionadas, seguidas de los trabajos prácticos. Por otra parte, el experimento psicológico, el comentario de texto y los blog han sido llevados a cabo sólo en una materia. A continuación describiremos e interpretaremos estos datos.

De la tabla nº 19. se desprende que la **entrevista**, según las vivencias de los alumnos, se ha llevado a cabo en 5 de las 36 asignaturas, es decir en casi un 14% de las materias han realizado esta tarea. Evidentemente, no es muy elevado el número de disciplinas en las que se hace uso de la entrevista. Sin embargo, si tenemos en cuenta que son nuevas prácticas y el resto de técnicas ahora identificadas, estamos en condiciones de afirmar que ha sido utilizada considerablemente.

Por otra parte, además de señalarla como una nueva técnica, los discentes la definieron como: *una reunión con el profesor para la revisión de los trabajos realizados hasta el momento*. Así pues, si tenemos en cuenta la teoría la entrevista según López Pastor (2009): "consiste en la concurrencia entre dos personas tratando de conversar sobre algún aspecto específico. (...). En la tutoría profesor-alumno, para hablar de trabajos que tiene que presentar el alumno o bien para aclarar dudas" (p.81). Vemos que la descripción del alumnado sobre la entrevista

coincide con la definición de este autor, destacando la figura del docente y del alumno en una reunión en la que se encuentran para resolver preguntas o revisar actividades.

Continuando con los datos que aparecían en la tabla anterior, podemos decir que otro de los procedimientos recordados han sido los **trabajos prácticos**, éstos se han desarrollado en 2 de las 36 materias, lo que supone un 5,55% del total de las asignaturas cursadas. Sin duda, pocas han sido las experiencias que los alumnos han tenido con este tipo de trabajos, sin embargo consideramos que para ellos han sido relevantes pues los han recordado y definido como: *la realización y entrega de actividades que se realizan en el aula con el grupo y se entregan en el mismo día*. Aunque evidentemente este tipo de tarea puede estar incluida en otras modalidades de evaluación como por ejemplo las memorias, sin embargo los alumnos la han identificado al margen de éstas.

En cuanto a los **experimentos psicológicos**, señalar que de acuerdo con las vivencias de los estudiantes ésta actividad ha sido desarrollada solamente en 1 materia de las 36 cursadas, es decir el 2,77%. De acuerdo con sus relatos esta actividad consiste en: *la participación en una serie de actividades de investigación psicológica, a través del PC que eran objeto de una investigación más amplia*. Tal y como se desprende de su definición este tipo de actividad era llevada a cabo en una asignatura concreta, tal vez por eso y por su singularidad los discentes consideraron oportuno resaltarla como otro instrumento diferente a los ya mencionados.

Si continuamos analizando los datos de la tabla nº 19 observamos que **el comentario de texto** ha sido puesto en práctica sólo en 1 de las 36 asignaturas (2,77%) cursadas. Sin embargo, ellos han considerado oportuno y necesario hacer alusión a éste y definirlo como: *con un texto dado por el profesor, el alumno o el grupo comenta el tema desarrollándolo y planteando las cuestiones o puntos fundamentales, de acuerdo con la teoría dada en clase*. Así pues, de acuerdo con Horcas (2009) el comentario de texto

es un ejercicio orientado a plasmar por escrito o de forma oral todas las claves que permiten la comprensión plena de un documento (...) se trata de un ejercicio que fomenta todas las capacidades intelectuales necesarias (...): la lectura comprensiva, el análisis, la crítica, la capacidad de relacionar y contextualizar lo leído, la expresión oral o escrita... (p.1),

Tal y como podemos comprobar el alumno realiza una serie de tareas a la hora de realizar un comentario de texto para finalmente presentarle en un trabajo al profesor en la que resaltaran los puntos fundamentales del texto.

Para finalizar, señalar que la última herramienta que los discentes han señalado como nueva incorporación, ha sido el Blog. Concretamente, ésta práctica sólo ha sido desarrollada en 1 asignatura de las 36 cursadas suponiendo esto un 2,77% del total. Así pues, indicar que los alumnos definen esta herramienta como: *resumen diario de las sesiones de clase y ampliación y búsqueda de información de aquellos conceptos más importantes*. A pesar de llevarse a cabo sólo en una asignatura para ellos fue relevante la creación de blog, pues han sido notables las aportaciones que respecto a esta herramienta se han recogido. Más concretamente señalan ejemplos como: *Realización de un blog que nuestro grupo dedicó a cuentos que ayudan a los niños; creación de un blog; diseño de un blog; creación de un blog donde se recopilaban todos los apuntes de la asignatura; creación y uso de un blog como finalidad de portafolio*.

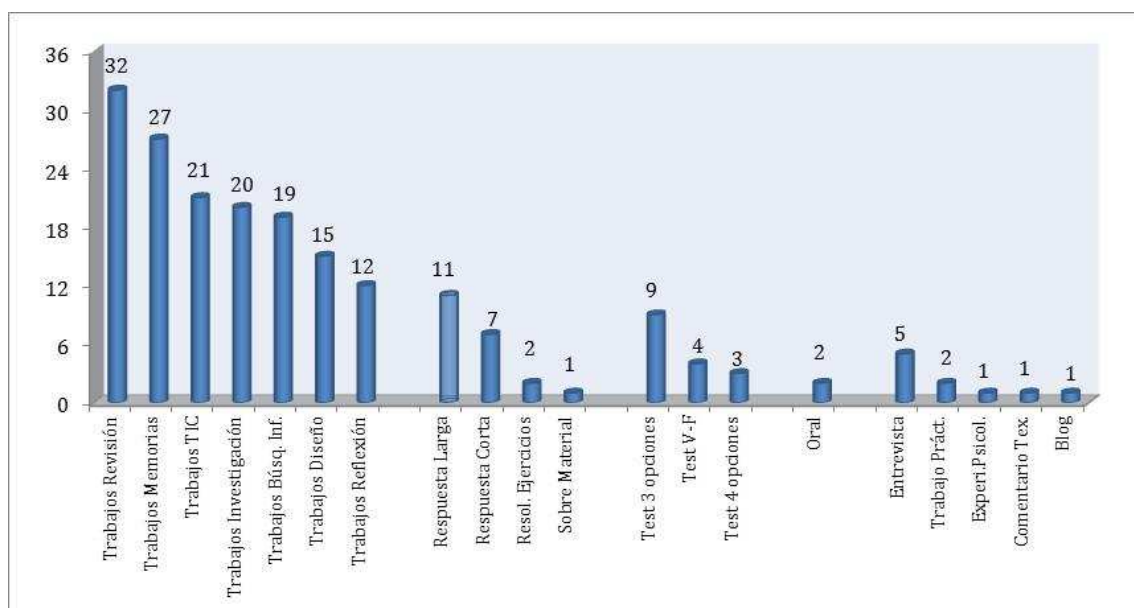
Como es natural, con el paso de los años ha habido una evolución e incorporación de nuevas formas de abordar o de recoger esa información por parte de los docentes para valorar a los alumnos. Efectivamente, dichas prácticas completan y complementan en cierta manera a las más clásicas.

Algunas reflexiones del capítulo....

Sin duda, durante los cinco años, que dura la Licenciatura, los estudiantes han tenido una serie de experiencias. Así pues, se les solicitó que identificasen, describiesen y ejemplificasen los diferentes procedimientos de evaluación a los que se habían enfrentado durante la carrera.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto la información facilitada por los discentes, es por ello que teniendo en cuenta la información mostrada, podemos confirmar que los alumnos se han enfrentado y superado diferentes técnicas de evaluación.

Asimismo, han señalado que no todas las técnicas han sido llevadas a cabo con la misma frecuencia e intensidad, pues unas han sido más utilizadas que otras. Esta información puede verse reflejada en la siguiente gráfica nº 5.



Gráfica 5: Aplicación de todos los procedimientos de evaluación

Si nos fijamos en la gráfica anterior observamos que dentro de cada una de las 4 grandes modalidades de evaluación que han ido indicando los alumnos (trabajos, examen escrito, examen test, oral y nuevas incorporaciones) hay, como hemos dicho anteriormente subtipologías. Cabe destacar que no todas las modalidades o formatos de prácticas de evaluación se han aplicado de la misma manera.

Así pues, si centramos la atención en los trabajos podemos decir que a pesar de que los alumnos afirman que en algo más del 97% de asignaturas han realizado esta tarea, no todas las tipologías son aplicadas de la misma manera puesto que los más aplicados son los trabajos de revisión (88,88%). Evidentemente, ha habido otros formatos de trabajos que también han sido desarrollados con bastante frecuencia como: los trabajos de elaboración de memorias, uso de TIC, iniciación a la investigación y búsqueda de información.

En cuanto a los exámenes escritos indicar que ha sido la segunda herramienta más empleada para recoger información del aprendizaje de los alumnos. Como hemos señalado anteriormente, los estudiantes identificaron 4 enunciados diferentes para este tipo de pruebas. Así pues, resaltar que el más desarrollado son las preguntas de respuesta larga, ya que se han llevado a cabo en un tercio de las asignaturas. Una de las causas que pueden justificar que sean los exámenes escritos con mayor uso puede ser por lo que algunos de los estudiantes recogen en sus descripciones, y es que *"son con la herramienta que más seguros se sienten"*, *"nos permiten mostrar todo lo que sabemos"*, *"da la posibilidad de mostrar todo el potencial"*, etc. Así pues, teniendo en cuenta estas aportaciones podemos decir que los estudiantes se sienten cómodos realizando pruebas de respuesta larga.

Por otra parte, respecto a los test indicar que señalaron el uso de tres formatos distintos de test. Así pues, aseguraron que existen grandes diferencias en cuanto al uso de éstos, puesto que la tipología de test más empleada han sido los test con los de 3 alternativas de respuesta que se han desarrollado en 9 disciplinas (25%). Así pues, teniendo en cuenta dicha información y tomamos como referencia el informe de autoevaluación (p.40) donde indica que las pruebas objetivas son las

más utilizadas, por los docentes, estamos en condiciones de afirmar que la visión del alumnado de Pedagogía no coincide con las de los docentes en cuanto al uso de los exámenes tipo test.

Por último, remarcar la escasa incidencia de los exámenes orales durante la formación, en cinco años, en Pedagogía. Aplicándose ésta prueba sólo en dos materias. Aunque hemos de recordar que los estudiantes han aludido a las exposiciones de los trabajos que comparten con los exámenes orales determinados atributos y que a través de dichas exposiciones han desarrollado más frecuentemente.

En este sentido, señalar también que dentro de las nuevas incorporaciones la técnica que más han recordado ha sido la entrevista, aplicado en 5 ocasiones distintas.

Para finalizar indicar que la imagen que hemos mostrado anteriormente nos ayuda comprender y constatar lo que señalábamos a lo largo del capítulo y es, en primer lugar que los trabajos es la técnica más desarrollada y que cuando los profesores optan por aplicar una única herramienta para obtener información son trabajos. Por otra parte que, los exámenes escritos también han sido ampliamente desarrollados, así como la presencia de los test y de los orales.

En el siguiente capítulo conoceremos qué procedimientos de evaluación se han llevado a cabo en el Grado en Pedagogía y con qué frecuencia se han desarrollado. ¿Han sido las mismas prácticas aun cambiando de plan de estudios? En el siguiente apartado intentaremos dar respuesta a estas y otras cuestiones.

3.1.2. Los procedimientos de evaluación aplicados en el Grado en Pedagogía

En el capítulo anterior hemos mostrado las distintas técnicas de evaluación que según los estudiantes, los docentes aplicaban para valorar sus aprendizajes en la Licenciatura en Pedagogía.

Vamos en este apartado a centrar nuestra atención en los estudios de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia pero ¿por qué el Grado? Sin lugar a dudas, consideramos oportuno recoger información del Grado porque es un nuevo Plan de Estudios, que está en proceso de implementación y, evidentemente sería interesante, al menos, tener constancia de qué ocurre y más aún en un momento en el que están conviviendo dos Planes distintos. Más concretamente, nos interesa recoger información sobre qué prácticas de evaluación desarrollan los docentes en el Grado, según la perspectiva y vivencias de los discentes.

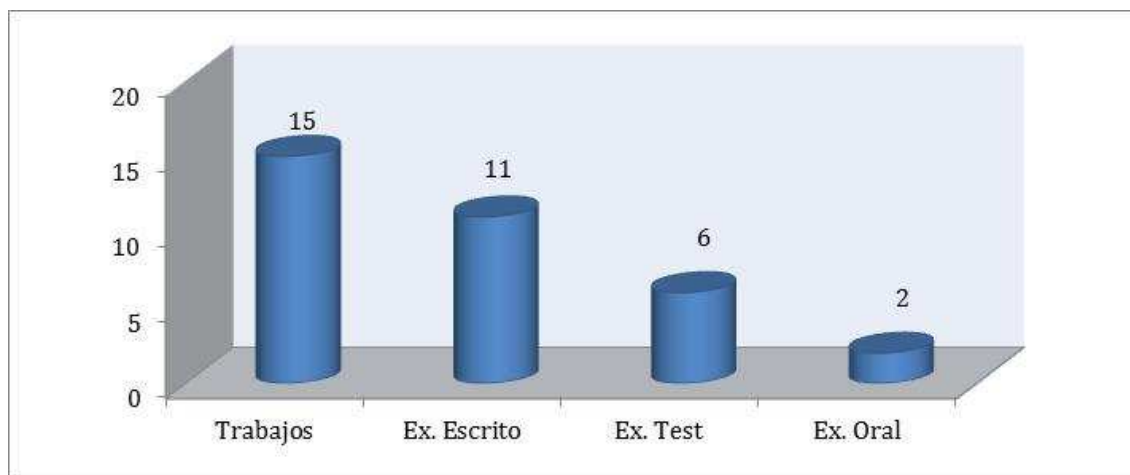
Como hemos citado anteriormente el Grado constituye un nuevo Plan de Estudios, lo que implica que, al menos a nivel estructural existan diferencias puesto que tenemos constancia que existen cambios con respecto al plan anterior (Licenciatura), en la duración, distribución y nomenclatura de los créditos, etc.

Cabe destacar que para este estudio obtuvimos información de un total de 15 asignaturas de las 47 ofertadas para este Grado; puesto que consideramos interesante recoger información de algunas asignaturas ya superadas por los alumnos de este nuevo Plan de Estudios, porque nos podría ofrecer una imagen de qué estaba ocurriendo (si existían cambios, continuidades y porqué no nos serviría posteriormente para comparar con la Licenciatura, al menos en algunos aspectos).

Así, de estas 15 disciplinas analizadas, 10 eran de formación básica del 1º curso de Grado, llegando a alcanzar el 100% de las materias cursadas y, 5 eran materias obligatorias llegando al 22,7% del total del 2º curso. Podemos, por tanto, afirmar que hemos llegado a un porcentaje considerable de asignaturas que componen en gran medida la formación básica y obligatoria de los estudiantes de Grado.

En este sentido y, teniendo en cuenta la información expuesta hasta el momento, vamos a continuación a exponer desde la experiencia de los alumnos qué procedimientos de evaluación que emplean los docentes en el Grado de Pedagogía para valorar sus aprendizajes.

Cabe destacar que los estudiantes, del Grado en Pedagogía (2009-2013), 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). Sin embargo, en sus aportaciones sobre la utilización de estos cuatro instrumentos (reflejadas en la gráfica siguiente) confirmaron que no todas las herramientas se han llevado a cabo de la misma forma.



Gráfica 6: Aplicación de los cuatro procedimientos de evaluación en el Grado

Si observamos la imagen anterior podemos constatar la existencia de diferencias importantes en el uso de las cuatro técnicas de evaluación, ya que no todas las prácticas han sido aplicadas con la misma frecuencia. Más concretamente,

y de acuerdo con los datos que aparecen en la gráfica, vemos que hay dos grupos diferenciados (si tenemos en cuenta la frecuencia de uso). Un primer conjunto lo formarían los trabajos y los exámenes escritos los más aplicados (73%-100%), mientras que un segundo bloque lo conformarían los test y los orales que han sido llevados a cabo con menor intensidad (al menos hasta el momento).

Comenzaremos afirmando que, de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, los trabajos han sido llevados a cabo en todas las asignaturas cursadas hasta el momento, lo que nos indica que tienen una amplia experiencia en este tipo de herramienta.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes escritos indicar que según las vivencias de los alumnos, éstos han sido la segunda herramienta más utilizada por los docentes para recoger información de sus aprendizajes. Concretamente se ha llevado a cabo en 11 de las 15 materias cursadas, lo que significa que en algo más del 73% de las asignaturas los profesores han hecho uso de esta técnica para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Podemos, por tanto, pensar que los discentes tienen una elevada formación en dicha práctica y en las habilidades o destrezas que con ella se desarrollan como: "elaboración de las respuestas, organización de los contenidos, expresión, calidad de la respuesta, originalidad, creatividad", etc. (Zabalza, 2009, p. 264).

Continuando con el análisis de la gráfica anterior, hemos de señalar que en cuanto al uso de los test vemos que se han desarrollado en menor medida puesto que sólo se ha aplicado en 6 de las 15 asignaturas. Sin embargo, a pesar de ser solamente 6 disciplinas vemos que éstas suponen el 40% del total de materias cursadas. Del mismo modo, señalar que esta información es relativa a los dos primeros cursos del Grado y que a pesar de ser uno de los procedimientos menos empleados, en cursos posteriores aumenta el uso de estos. Aún así, los estudiantes de esta promoción habrán adquirido habilidades y destrezas que se desarrollan a través de esta técnica como: "identificación de la respuesta, discriminación de las correctas de las que no lo son, etc." (Zabalza, 2009, p. 265).

Por último, con la frecuencia bastante menor los estudiantes señalaban que solamente había elaborado 2 exámenes orales en las asignaturas que habían cursado hasta el momento. Es posible que en cursos posteriores los alumnos pueden haber tenido más experiencias con esta práctica. No obstante, hemos de reseñar que ha sido el instrumento con el que menos experiencia han tenido en su formación (al menos hasta el momento). Aún así, el enfrentarse a este tipo de pruebas ha favorecido en el discente 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, p. 264).

Hasta ahora hemos conocido cuál ha sido la frecuencia de uso de los cuatro grandes procedimientos de evaluación, el instrumento más aplicado y las destrezas que con estos se desarrollan. Pero, al menos hasta el momento no hemos hecho alusión a si esas cuatro técnicas eran utilizadas de forma independiente o combinadas entre sí. Vamos a continuación en la siguiente tabla nº 20 a mostrar qué decían los alumnos sobre la utilización de una o varias herramientas de evaluación.

Tabla 20: Número de procedimientos de evaluación aplicados en el Grado

Nº procedimientos de evaluación	Nº asignaturas	% sobre las 33 asignaturas cursadas
1	--	--
2	11	73,34%
3	4	26,66%
4	--	--
TOTAL	15	100%

Si centramos nuestra atención en los datos que aparecen en la tabla anterior, podemos percibir que los estudiantes no han sido *nunca* evaluados (al menos de las cursadas hasta el momento) con un único instrumento. Es decir cómo mínimo, según sus vivencias, los docentes han aplicado más de una herramienta. Si recogemos las palabras de Zabalza (2009) en esta ocasión los docentes por diversas razones no han considerado oportuno evaluar a los alumnos con una sola

práctica, puesto que consideraban que con una sola herramienta no se recogía la información suficiente para valorar el aprendizaje de los discentes, consideraron que era conveniente la alternancia de varias técnicas.

Si seguimos analizando la tabla observamos que la combinación de dos instrumentos de evaluación, según los estudiantes, ha sido la modalidad más aplicada por los docentes para obtener información. Más concretamente, señalan que en 11 de las 15 materias cursadas, es decir algo más del 73% los profesores utilizaban como mínimo dos procedimientos. En cierta medida ésta información confirma y corrobora la anterior, en la que señalaba que nunca hasta el momento les había evaluado con un sólo instrumento. Esto nos indica que el profesor necesita información procedente de más de una técnica de evaluación.

En este sentido, Zabalza (2009) recoge que "se puede optar por una batería de técnicas que se complementen cuando parezca preciso, (...) bien en función de que parezca conveniente matizar la información o ampliarla o conexas los aspectos cuantitativos y cualitativos" (p.248).

Así pues, si profundizamos en la combinación de dos prácticas de evaluación por parte de los docentes, podemos decir que de acuerdo con las vivencias de los alumnos, éstos hacen alusión a 3 combinaciones diferentes en las que se aplican dos herramientas. Como podemos ver en la tabla nº 21.

Tabla 21: Combinación de dos procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía

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

De acuerdo con los datos que aparecen en la tabla anterior, podemos decir que la combinación que según los estudiantes más se ha llevado a cabo ha sido el *trabajo y examen escrito*, puesto que se ha desarrollado en 7 asignaturas de las 15

cursadas. Es decir, en casi la mitad de materias se ha recogido información del aprendizaje del alumnado con un trabajo y un examen escrito. Estos datos comienza a apuntar qué tipo de formación y experiencia han podido adquirir (al menos hasta el momento dichos discentes).

Del mismo modo, en 3 disciplinas (el 20%) los profesores optaron por combinar un *trabajo y un examen tipo test*. Con un porcentaje menor, el 6,66% y casi de manera experiencial los estudiantes consideran que se les evaluó con un *examen oral y un trabajo*. Sin duda, ésta ha sido la batería de técnicas menos utilizada por los profesores.

Hasta el momento hemos conocido las combinaciones que señalan los estudiantes que han superado con dos procedimientos. Vamos a continuación a conocer la unión de tres técnicas. Cabe destacar que en 4 materias (26%) los profesores optaron por alternar hasta tres pruebas diferentes para obtener información del aprendizaje de sus alumnos.

Así pues, en cuanto a la utilización de tres procedimientos hemos de remarcar que los estudiantes hacen mención a dos alternativas como vemos en la tabla siguiente.

Tabla 22: Combinación de tres procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía

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

Tal y como podemos ver en la tabla nº 22 que mostramos anteriormente cuando se trata de tres técnicas de recogida de información los estudiantes mencionan la combinación de un *trabajo, un examen escrito y un examen tipo test* desarrollado en 3 asignaturas, es decir en el 20 % de las materias, mientras que sólo en una materia consideran que les han valorado con un trabajo, un examen escrito y un examen oral. 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 culminar su formación tendrán una extensa experiencia en estas técnicas y por consiguiente en las destrezas que con ellas se desarrollan.

En este sentido, parece oportuno recoger las palabras de Zabalza (2009) quien aporta que "no es indiferente aplicar una técnica de evaluación u otra. (...) Cada técnica se especializa en la obtención de un determinado tipo de información"(p.248). Sin duda, las palabras de este autor, nos llevan a pensar 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 de sus aprendizajes a través de diferentes pruebas.

En páginas anteriores hemos mostrado la percepción que tienen los estudiantes acerca de los cuatro procedimientos clásicos de evaluación, cuál es su frecuencia, el más y menos aplicado, cómo han sido combinados, etc. Vamos a continuación en los siguientes apartados a profundizar en cada uno de estos instrumentos y a señalar cuáles han sido las tipologías que han identificado los alumnos en cada uno de estos instrumentos. Así pues, señalar que comenzaremos con la técnica más empleada (los trabajos) y finalizaremos con (los orales) la menos desarrollada.

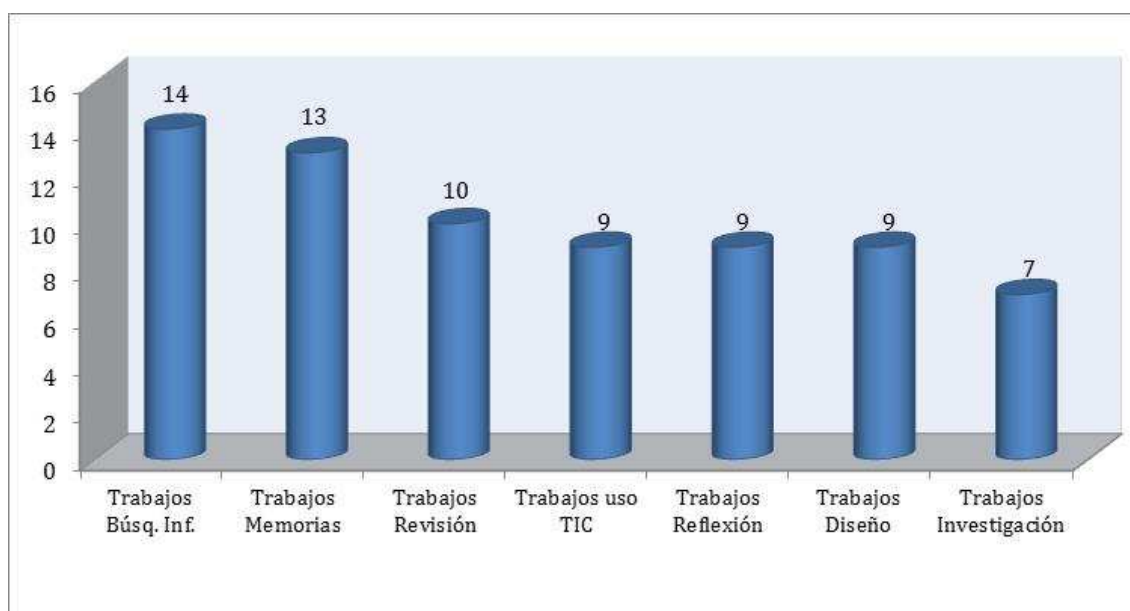
3.1.2.1. Los trabajos en el Grado en Pedagogía

Tal y como señalamos en el apartado anterior, iniciaremos éste analizando y profundizando en el uso de los trabajos como técnica de evaluación. Es importante destacar que comenzaremos con esta práctica porque han sido la herramienta más utilizada (al menos hasta el momento) en la carrera para evaluar el aprendizaje del alumno.

Es importante destacar que en el capítulo anterior recogíamos la definición y descripción que tanto López Pastor (2009) como Vallejo y Nieto (2011) hacían de los trabajos. No obstante, para no repetir hemos considerado pertinente sintetizar dicha información. Así pues un trabajo puede ser definido como: un documento con una extensión generalmente amplia, que cumple con una finalidad y que para su elaboración el estudiante prosigue una serie de pasos (López Pastor, 2009). Del mismo modo, remarcar que (de acuerdo con estos autores) los trabajos son bastante habituales en la universidad y que, evidentemente, puede adoptar distintos formatos en función de la finalidad del mismo.

En este sentido, si tenemos en cuenta las características expuestas anteriormente sobre los trabajos podemos confirmar que se corresponden en gran medida con las declaraciones que nos han facilitado los estudiantes, en los que han corroborado que el trabajo es ampliamente empleado en su formación. Asimismo, los alumnos identifican varios tipos de trabajos. En este sentido por Vallejo y Nieto (2011) señalan que "los trabajos pueden alcanzar diferentes formatos" (p.70).

Vamos en la siguiente gráfica a mostrar las distintas modalidades de trabajos que han señalado los estudiantes del Grado en Pedagogía (2009-2013).



Gráfica 7: Aplicación de las diferentes modalidades de trabajos en el Grado en Pedagogía

Si tomamos como referencia los datos que aparecen en la gráfica anterior observamos que existen diferencias importantes en el uso que se hace de los distintos tipos de trabajos de acuerdo con la visión de estos alumnos.

Más concretamente, de esta imagen se pueden desprender varias informaciones. Comenzaremos, señalando que a simple vista pueden diferenciarse tres grandes grupos de trabajos. Un primer grupo compuesto por los trabajos de búsqueda de información y de realización de memorias (que han sido los más aplicados) empleados en casi todas las materias cursadas hasta el momento (superando el 86%); un segundo grupo más amplio compuesto por los trabajos de revisión, uso de TIC, reflexión y diseño, que han sido desarrollados con una frecuencia similar (alcanzando como máximo el 67%); y por último, un tercer grupo en el que se encuentran los trabajos de inicio a la investigación que han sido llevados a cabo en menor medida (casi el 47%). Hasta el momento hemos expuesto algunos datos generales que se pueden extraer de la imagen anterior, vamos a continuación a profundizar en cada una de estas modalidades de trabajos.

Cabe destacar que al igual que en el capítulo anterior comenzaremos por aquellas modalidades de trabajos que pueden ser un continuo, puesto que de

acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en ocasiones es difícil delimitar dónde termina uno y comienza otro.

Trabajos revisión- reflexión

Iniciaremos la descripción y análisis de los trabajos por los de **revisión**. Si tenemos en cuenta los datos que aparecen en la gráfica nº 7 que hemos mostrado anteriormente vemos que éstos han sido llevados cabo en 10 de las 15 materias cursadas el alumnado, es decir en más de dos tercios de las asignaturas habían puesto en práctica este clase de trabajos. Por lo que los alumnos han tenido una experiencia considerable en esta tarea.

Si recordamos, los discentes indicaban que este tipo de práctica podía consistir en *realizar mapas, resúmenes, síntesis o extraer las ideas principales con la finalidad de profundizar en un tema*. Así pues, si esta descripción la comparamos con la realizada por Vallejo y Nieto (2011) quiénes definen este trabajo como "una ampliación o profundización sobre un texto o cuestión de la materia" (p.73). Vemos que, al menos, la finalidad que expresan los alumnos de estos trabajos y la referencia de los autores coincide en gran medida.

Por otro lado, los estudiantes evocaron algunos ejemplos de cómo eran este tipo de trabajos, en esta ocasión, sólo aludieron a: *Analizar para la mejora de un plan de convivencia*.

En cuanto a **los trabajos de reflexión** señalar que también han sido desarrollados con bastante frecuencia según los alumnos puesto que se han llevado a cabo en 9 de las 15 materias. Es decir han tenido una amplia experiencia en este tipo de tareas.

En este sentido, recordar que la realización de este tipo de trabajos consistía, de acuerdo con las vivencias de los discentes, en *la valoración o crítica a un documento, libro, material etc.* Así pues, si retomamos las palabras de Vallejo y Nieto (2011) estos aluden que los trabajos de reflexión "van más allá, exigiendo partir de la revisión y comprensión de un material para llegar a formular interpretaciones y juicios de valor" (p.74). Teniendo en cuenta esta definición vemos que al menos la finalidad de este tipo de trabajos es ir más allá de la revisión una lectura, resumen o síntesis si no que pretende que el estudiante valore, justifique y razone su postura. Tal y como ellos han recogido en su definición puesto que resaltan la necesidad de valorar o criticar.

Hasta el momento hemos expuesto qué entienden los alumnos por trabajos de revisión y trabajos de reflexión, hemos expuesto sus definiciones (sintetizadas) y algún ejemplo recordado por ellos. Del mismo modo, hemos relacionado la información facilitada por los estudiantes con la bibliografía entorno al tema.

Trabajos de diseño - inicio a la investigación

Respecto a los **trabajos de diseño**, señalar que de acuerdo con los datos expuestos en la gráfica nº 7, los alumnos reconocen haber desarrollado este tipo de tareas en el 60% de las asignaturas (9 de las 15 cursadas), lo que supone que el alumno ha tenido una experiencia considerable en la elaboración de este tipo de trabajos.

Trabajos, que se basan según su experiencia y sus declaraciones en: *desarrollar y aplicar el conocimiento a situaciones particulares, demostrando que saber hacer y comprenden el contenido.*

En este sentido, tomando como referencia la definición realizada por los estudiantes y de acuerdo con la bibliografía especializada (Vallejo y Nieto, 2011) podemos indicar que los trabajos de diseño "pueden ser muy diversos, suelen requerir secuencias o ciclo de tareas que van desde el análisis y valoración, la formulación de metas, hasta la toma de decisiones y la planificación" (p. 75). Sin duda, los alumnos al realizar este tipo de tareas están desarrollando habilidades muy concretas que les serán de gran ayuda en su futuro profesional, pues como sabemos una de las salidas profesionales de los pedagogos (recogida en su plan de estudios) es la de *diseñador pedagógico de procesos y recursos*, en la que necesitarán saber desenvolverse y, posiblemente, recurrirán a aquellas habilidades adquiridas en este tipo de trabajos.

En los párrafos anteriores hemos expuesto la definición de este tipo de prácticas y la hemos comparada y/o completado con la teoría. No obstante, hemos de remarcar que los alumnos además identificaron algunos ejemplos de trabajos de diseño entre los que se encuentran: *el diseño de un manual de ciudadanía y el diseño de un curso para padres y planificar sesiones para reducir la obesidad.*

En cuanto a los ***trabajos de investigación***, señalar que esta modalidad de han sido aplicad en 7 de las 15 asignaturas cursadas hasta el momento, es decir que casi en la mitad de materias, los alumnos reconocen haber realizado este tipo de trabajos, por lo que al menos formalmente se les presupone una cierta formación en este tipo de tareas. Sin embargo, vemos que se han desarrollado en menor medida que los anteriores (trabajos de diseño) en aproximadamente un 10%.

Por otra parte, recordar que según Vallejo y Nieto (2011) estas actividades consisten en "la indagación o estudio de carácter empírico (...) Pueden incluirse en esta categoría trabajos de análisis de necesidades o estudios diagnósticos de casos" (p. 75). Como podemos comprobar los trabajos de inicio a la investigación son de carácter amplio y pueden abarcar distintas modalidades.

En este sentido, aludir a los ejemplos que los alumnos rememoran sobre es tipo de trabajos, más concretamente señalan los siguientes: *realización de un informe de investigación y manejo del SPSS; investigar sobre entorno socioeconómico de un centro y realizar un cuestionario.*

Trabajos de realización de memorias

En cuanto a los trabajos ***de realización de memorias*** hemos de resaltar que han sido una de las modalidades más desarrolladas, según las vivencias de los estudiantes, puesto que se han puesto en práctica en 13 materias de las 15 cursadas. Es decir, en algo más del 86% de las disciplinas cursadas los alumnos confirman que habían tenido que elaborar memorias.

Así pues, recordar que de forma general este tipo de tareas consistía en: *elaborar un informe en el que se reflejasen las tareas diarias, así como resúmenes, mapas conceptuales, etc. e incluso exponer sus valoraciones sobre su aprendizaje.*

Cabe destacar que el resumir, seleccionar y organizar la información para elaborar una memoria requiere por parte de los discentes una gran habilidad, pues no es tarea fácil elegir la información correcta, estructurarla y ordenarla. En este sentido, admitir que cuando estos alumnos concluyan sus estudios habrán desarrollado ampliamente esas destrezas puesto que ha sido en sucesivas ocasiones en las que han tenido que solventar la situación de realizar memorias de trabajos.

Por otra parte, es importante indicar que, los estudiantes relataron una serie de ejemplos de trabajos de memorias a los que se habrían enfrentado a lo largo de su formación. Ejemplos que organizamos por temas, ya que podía ir desde "***recopilaciones***" como: *trabajos en los que se incluían: actividades incluidas sobre los distintos bloques temáticos con una autoevaluación: inicial y final.* Hasta la realización de "***portafolios***" como: *un portafolios con: análisis de textos, preguntas y respuestas, comentarios de películas, realización de un collage...*

Trabajos con uso de las TIC

Cabe destacar que los trabajos en los que se hace ***uso de las TIC***, forman parte de un grupo de trabajos que se han llevado a cabo con asiduidad y con una frecuencia similar, más concretamente de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes, podemos decir que esta actividad ha sido desarrollada en el 60% de las asignaturas, es decir en 9 de las 15 disciplinas cursadas, reconocen haber utilizado las TIC. Así pues, podemos presuponer a los alumnos una cierta habilidad con el uso y manejo de las nuevas tecnologías o al menos en la búsqueda, selección y utilización de la información que hay por la red.

Trabajos de Búsqueda de información

En esta ocasión vamos a profundizar en la modalidad de trabajo más aplicada por los docentes que son ***los trabajos de búsqueda de información***.

Es importante señalar que este tipo de trabajos se han llevado a cabo en 14 de las 15 asignaturas cursadas según los discentes del Grado en Pedagogía. Es decir, en algo más del 93 % de las materias los alumnos reconocen haber realizado trabajos en los que *a través de la red o de materiales escritos, se indagaba, investigaba o consultaba información, sobre un determinado tema, o autor*.

Igualmente, en sus declaraciones los estudiantes rememoraron y relataron ejemplos de trabajos en los que debían buscar información, que dada la variedad se tomó la decisión de organizarlos por temáticas.

En este sentido, resaltar aquellos que tenían que ver con "***autores***" como: *busca información sobre Luis Vives*. O aquellos ejemplos que en los que los alumnos

tenían que buscar información sobre un "**concepto**" como: *buscar información sobre el significado de Antropología de la educación*. Incluso ejemplos en los que los discentes debían hallar "**diferencias**": *busca información sobre las diferencias entre: aprendizaje relevante y significativo*.

Naturalmente, uno de los motivos por los que este tipo de trabajos puede ser uno de los más empleados es porque les puede ser de gran ayuda o pueden utilizarlos como base para la realización de otras modalidades. Sin embargo, de acuerdo con las experiencias y vivencias de los estudiantes podemos afirmar que lo que se les solicitaba explícitamente era que realizasen la búsqueda de información sobre un tema específico. Así pues, las destrezas de los estudiantes al menos de esta promoción en la búsqueda (material o por la red) de información será amplia, y les será de gran ayuda el haber adquirido esas destrezas en el futuro profesional.

Por último, en cuanto a las **exposiciones** indicar que a pesar de no ser un tipo de trabajo en sí mismo, consideramos que forma parte de los trabajos, puesto que según los estudiantes las exposiciones están íntimamente relacionados con la elaboración de los trabajos. Tanto es así que en sus declaraciones aluden a este tipo de actividad y señalan que ha sido desarrollada en 7 de las 15 materias.

Es decir en aproximadamente la mitad de las asignaturas los alumnos han tenido que, delante de los compañeros y el profesor, exponer oralmente un trabajo sobre un tema concreto. Asimismo, señalar que entre los ejemplos de exposiciones de trabajos resaltaban: *exponer el tema diseñado por nosotros de ciudadanía; exposición de consumo y publicidad; exposición de la obra de Comenio*.

Tal y como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas la experiencia de los estudiantes en cuanto a los trabajos ha sido amplia, ya que han sido capaces de realizar distintos tipos de trabajos, con lo que ello supone en cuanto a organización, estructuración, adaptación, etc.

Sin embargo, hemos de resaltar también que la formación y vivencias de los alumnos no ha sido igual con todos los formatos de trabajos puesto que han desarrollado mayoritariamente trabajos de búsqueda de información, han elaborado memorias y han realizado trabajo de revisión, mientras que han tenido una menor vivencia en trabajos de diseño, uso TIC, reflexión e inicio a la investigación.

A pesar de ello, consideramos y así lo podemos constatar que en cursos posteriores los discentes han tenido la oportunidad de formarse más en profundidad en todas las modalidades de trabajos.

Sin duda, los obstáculos que se les pueden presentar a los alumnos para desarrollar estos trabajos y el solventarlas satisfactoriamente dan lugar a una formación muy enriquecedora. Puesto que, casi en el punto medio de sus carrera (y de su formación) habrán alcanzado destrezas como: la búsqueda de información, la selección y organización de la misma, la elaboración de memorias, serán capaces de comprender y extraer las ideas importantes de un texto o material utilizando las TIC, podrán reflexionar o argumentar justificadamente su opinión respecto a un tema, al menos tendrán idea de cómo diseñar e iniciar una investigación (con lo que ello supone) y además habrán adquirido destrezas para hablar en público y defender un tema que han trabajado con la exposición.

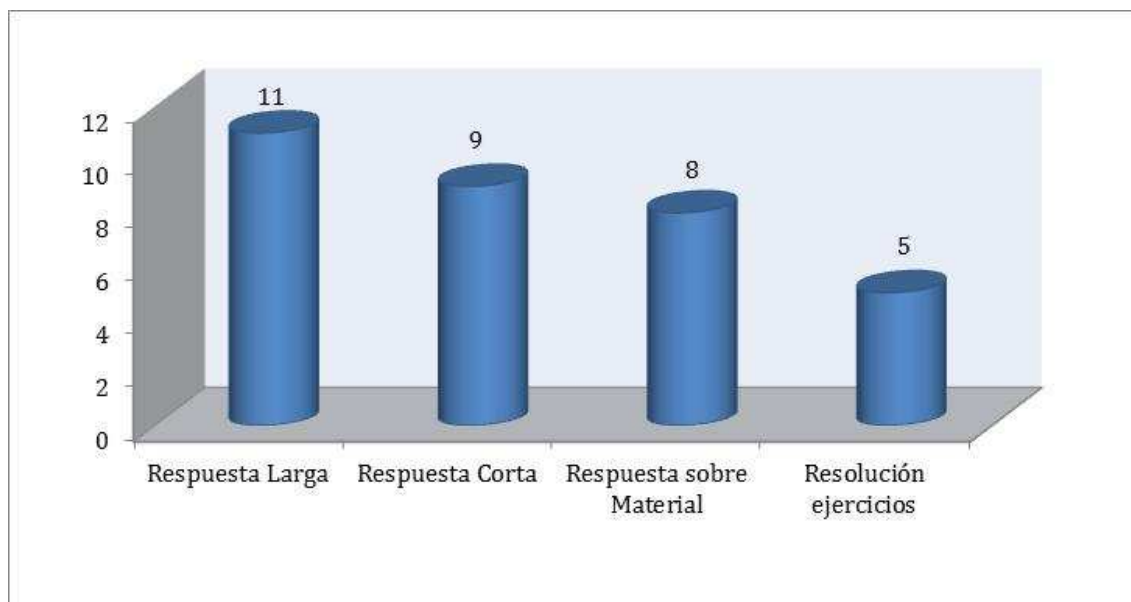
En este sentido si consideremos toda la información expuesta hasta ahora, estamos en condiciones de afirmar (o por lo menos presumiblemente) que los trabajos aportan al alumno una amplia formación.

3.1.2.2. Los exámenes escritos en el Grado en Pedagogía

Hasta el momento hemos conocido y la frecuencia de uso de los distintos tipos de trabajos en el Grado, de acuerdo con la perspectiva y experiencias que han tenido los estudiantes en estos dos primeros cursos.

Vamos, a continuación, a profundizar en las vivencias de los alumnos con **los exámenes escritos**. Así pues, hemos de recordar que éstos han sido la segunda herramienta más aplicada por los docentes para recoger información del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, hemos considerado oportuno recordar que, de acuerdo con la bibliografía especializada los exámenes escritos pueden llevarse a cabo a través de diferentes enunciados. En este sentido, indicar que los estudiantes de Grado identificaron también varias modalidades de examen escrito, tal y como podemos ver en la gráfica que se muestra a continuación.



Gráfica 8: Aplicación de las diferentes modalidades de examen escrito en el Grado en Pedagogía

Si observamos la gráfica que exponemos anteriormente, podemos comprobar que los discentes identifican las respuestas: largas, cortas, sobre materiales y resolución de ejercicios y situaciones problemáticas. Igualmente señalan que no todos los enunciados de exámenes escritos se han desarrollado con la misma frecuencia. Así, podemos confirmar que los exámenes escritos de respuesta larga se han llevado a cabo con bastante frecuencia, siendo los más aplicados (casi el 75%). Seguidamente, los de respuesta corta han sido llevados a cabo también con asiduidad (casi en 2 tercios de las materias). Con una frecuencia menor, se encuentran los exámenes sobre material, que se han desarrollado en algo más de la mitad de materias, mientras que la experiencia de dichos discentes con la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas es menor (33%). Vamos a continuación a profundizar en cada una de estas tipologías en sus características. Así pues iniciaremos este análisis por los más desarrollados.

Enunciados de preguntas que requieren una respuesta larga

Comenzaremos en esta ocasión *por los exámenes escritos de respuesta larga*, ya que han sido la modalidad de examen escrito más empleada por los docentes. Si observamos la gráfica podemos percibir que según los estudiantes en 11 de las 15 asignaturas (73,33%) han utilizado esta técnica como herramienta para obtener información del aprendizaje del estudiante. Sin duda, muchas son las materias que en las que se ha optado por esta práctica. Es por ello que podemos decir que de acuerdo con las vivencias de los alumnos éstos poseen una amplia formación en esta técnica de obtención de información.

En este sentido es importante mencionar que los alumnos identificaban este tipo de examen como una prueba que caracterizaban por: su extensión, por el número de preguntas, la extensión de la respuesta, la extensión de los enunciados, la posibilidad de utilizar o no materiales, , la frecuencia con la que se desarrollaban estas pruebas, la duración, por el nivel de expresión y redacción exigido, entre otras.

Asimismo, remarcar que los alumnos de Grado señalaron una serie de ejemplos de preguntas de respuesta larga a las que se habían enfrentado. Por tanto, dada la cantidad y diversidad de ejemplos que relataron los alumnos del Grado, optamos por ordenarlos por temáticas tal y como vamos a comprobar a continuación:

Así pues, los discentes identificaron ejemplos relacionados con "**el concepto de educación**", entre los que señalaron "*Concepto desarrollado de Educación*" y "*Concepto de educación y concepto de pedagogía*".

Del mismo modo los alumnos indicaron ejemplos vinculados con distintos "**autores**" entre los que reflejaban "*Rousseau y su obra más importante*"; "*La educación negativa de Rousseau*" y "*La Escuela elemental de Comenio*".

Por otra parte, aludieron a preguntas relacionadas con los "**valores**" entre las que remarcaron " *Los derechos humanos*"; " *Los valores en la educación*" y " *La educación para la ciudadanía*". Igualmente apuntaron ejemplos de preguntas relacionadas con la "**definición de un concepto**" como "¿*Qué es la cultura?*" y " *Los contenidos curriculares*".

Por último, dichos estudiantes relataron ejemplos de preguntas relacionados con la "**comparación y/o diferenciación**" entre conceptos, entre los que podemos mencionar " *La sociedad de la información frente a la del conocimiento*"; " *Diferencias entre racismo, xenofobia y heterofobia*", " *El neoliberalismo y el estado del bienestar*" y " *la escuela nueva y la globalización*".

Tal y como hemos podido comprobar los alumnos del Grado en Pedagogía además de afirmar que este tipo de prueba ha sido una de las más utilizadas a lo largo de su formación, también dieron muestra de ello a través de la gran cantidad y variedad de ejemplos de preguntas a los que se habían.

Enunciados de preguntas que requieren una respuesta corta

En el apartado anterior hemos expuesto la frecuencia de uso de los exámenes de respuesta larga y hemos podido conocer algunos ejemplos de preguntas. Vamos en los siguientes párrafos a mostrar cómo perciben los estudiantes de Grado los *exámenes escritos de respuesta corta*.

Comenzaremos aludiendo a que éstos enunciados han sido bastante aplicados puesto que han sido utilizados en 9 de las 15 asignaturas cursadas, lo que supone que en el 60% de las materias los profesores han utilizado esta técnica para conocer u obtener información del aprendizaje de sus alumnos, lo que nos lleva a pensar que la formación de éstos en estas pruebas es bastante amplia.

Por otra parte señalar que para los alumnos el examen de respuesta corta se caracteriza por: ser de respuesta más escueta y concisa, por contener un mayor número de preguntas, por la extensión más limitada o variable (entre un párrafo, medio folio o incluso un folio), la posibilidad de poder emplear o no materiales, la frecuencia con la que se desarrollaban este tipo de pruebas, etc.

Asimismo, remarcar que los discentes también identificaron ejemplos de preguntas que había llevado a cabo con este tipo de prueba. Ejemplos que hemos tenido que ordenar por temáticas ya que eran de gran diversidad.

Comenzaremos con aquellos ejemplos en los que se les solicitaba a los estudiantes que realizase una "**definición**" de un concepto. Más concretamente podemos resaltar ejemplos como: "*Definición de evaluación*"; "*¿Qué es un paradigma?*"; "*¿Qué es un idiograma?*"; "*¿Qué es el apego?*".

Por otra parte, los alumnos identificaron preguntas en las que debían "**diferenciar**" entre conceptos, en este sentido señalar que reflejaron preguntas como "*Diferencia entre paradigma humanístico y analítico*" y "*explica y diferencia las etapas de escolarización*".

Por último, los discentes aludieron a ejemplos de preguntas en los que debían de "**profundizar**" en un determinado concepto, más concretamente señalaron el siguiente ejemplo "*Explica la zona de desarrollo real y próximo de Vygotsky*".

Como hemos podido comprobar este formato de examen escrito ha sido ampliamente desarrollado por los estudiantes del Grado en Pedagogía ya que se ha llevado a cabo en un número considerable de asignaturas. En este sentido, es importante resaltar también las características señaladas que definen esta prueba y la diversidad y variedad de los ejemplos relatados por los alumnos, lo que ha facilitado una visión general de en qué consistían estos enunciados.

Hasta el momento hemos conocido los exámenes escritos de respuesta larga y corta (sus particularidades así como sus ejemplificaciones) vamos en el apartado siguiente a conocer los exámenes escritos sobre un material.

Enunciados de preguntas que requieren una respuesta sobre un material

Centrando nuestra atención ahora en las *preguntas sobre un material* hemos de señalar en primer lugar que éstas se corresponden con la previa lectura y comprensión de un libro, artículo o cualquier tipo de material, sobre el que posteriormente les preguntarán en una prueba escrita. Más concretamente, entre las características de esta prueba identificaban: el número de preguntas, la posibilidad de emplear o no materiales y la lectura de materiales escritos.

Si centramos nuestra atención en la gráfica nº 8 observamos que este tipo de práctica ha sido aplicada con una menor frecuencia que las tipologías anteriores (respuesta larga y corta), puesto que sólo se ha desarrollado en 8 disciplinas de las 15 cursadas hasta el momento. Sin embargo, y a pesar de ser menos utilizada que las otras modalidades de examen escrito, ésta sobre materiales ha sido llevada a cabo en más de la mitad de asignaturas cursadas hasta el momento (53,33%). Lo que nos indica que sus vivencias con este tipo de práctica son bastante habituales.

Por otra parte, los discentes además de identificar el uso que se había echo de la misma también señalaron algunos ejemplos de preguntas que habían desarrollado para este tipo de examen.

Más concretamente estos ejemplos pueden ser organizados de acuerdo con temáticas, en primer lugar mencionaremos aquellos relacionados con los "**valores**" como "*Multiculturalidad e interculturalidad*" y "*¿Qué valores tiene la sociedad actual?*".

También aquellos ejemplos relacionados con la "**calidad**" como "*La escuela de calidad*" o ejemplos relacionados con "**técnicas de obtención de información**" como "*Identificar las técnicas de recogida y análisis de información*". Sin duda, ha sido menor el número de ejemplos que los alumnos recordaban sobre este tipo de pruebas.

Es importante resaltar que pese a que se ha desarrollado en más del 50% la experiencia de los estudiantes con estas pruebas es menor que con las anteriores. Sin embargo, sí habrán adquirido una determinada formación como la lectura comprensiva, la relación entre diversos temas, etc.

Enunciados de preguntas que requieren la resolución de ejercicios y/o situaciones problemáticas

En los apartados anteriores hemos hecho alusión a algunas de las modalidades de examen escrito. Vamos a continuación a profundizar en los *exámenes escritos en los que hay que resolver ejercicios y situaciones problemáticas*.

Comenzaremos señalando que los exámenes escritos de resolver ejercicios y situaciones problemáticas han sido los enunciados menos desarrollados puesto que sólo se han llevado a cabo en 5 de las 15 asignaturas (33,33%). Es decir en un tercio de las disciplinas los profesores hacían uso de este tipo de práctica para obtener información del aprendizaje de los estudiantes.

Es evidentemente, la formación y las vivencias de los alumnos con estas técnicas es menor. No obstante, a pesar de su poca aplicación los discentes identificaron ejemplos de diversa naturaleza, que optamos por categorizar por temáticas. Así pues, señalaron ejemplos relacionados con "**oferta-demanda**" como: "*Calcula la curva de la oferta y di si es creciente o decreciente*" y "*Busca el punto de equilibrio de mercado*".

Recordaron ejemplos vinculados con "**variables**" como: "*Calcula las variables dependiente e independiente en el siguiente caso*" y "*Calcular la tasa media de variación*".

Por último, identificaron ejemplos relacionados con el "**cálculo**" como: "*Calcular el PIB per cápita*" y "*Calcula el IRPF*".

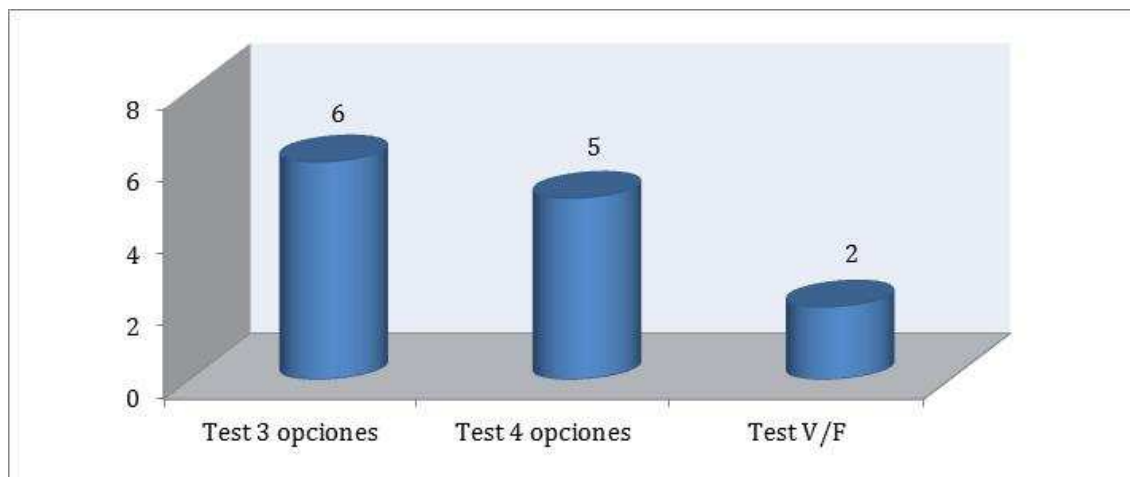
Como hemos podido comprobar con los ejemplos señalados anteriormente ha sido muy amplia y variada la experiencia que los alumnos han tenido en cuanto a resolución de ejercicios se refiere aún siendo la modalidad de examen escrito menos aplicada. Así pues, podemos afirmar que en el momento en el que se recogió

la información los discentes del Grado tenían una formación amplia en este tipo de pruebas.

3.1.2.3. Los exámenes tipo test en el Grado en Pedagogía

Hasta el momento hemos conocido cómo se han ido desarrollando y la frecuencia de uso de los trabajos y los exámenes escritos. Vamos a continuación a profundizar en el uso que se hace de los distintos **tipos de test**. Hemos de recordar que los test (al menos hasta el momento) no han sido uno de los procedimientos más aplicados por los docentes (según la experiencia del alumno) puesto que se desarrollaron sólo en 6 de las 15 materias cursadas, es decir en menos de la mitad de asignaturas.

En este sentido, señalar también que los discentes identificaron la existencia de más de una tipología de test (test con tres alternativas de respuesta, con 4 alternativas de respuesta y de verdadero o falso), tal y como se ha dicho ya en sucesivas ocasiones y como se puede ver en la gráfica siguiente.



Gráfica 9: Aplicación de las distintas modalidades de test en el Grado en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la ilustración anterior observamos que los estudiantes han señalado 3 modalidades de test y que no todos los formatos han sido empleados con la misma frecuencia. Puesto que los test con tres y cuatro alternativas de respuesta han sido de los más desarrollados. Mientras que los de verdadero y falso se han llevado a cabo de forma

prácticamente testimonial. Vamos a continuación a profundizar en cada una de estas tipologías.

Comenzaremos por los *test que tienen tres alternativas de respuesta*. Este tipo de test ha sido de los más desarrollados (hasta el momento). Así pues, si tenemos en cuenta los datos de la gráfica, percibimos que se ha utilizado en 6 de las 15 disciplinas cursadas (40% del total), es decir en 4 de cada 10 asignaturas los docentes han llevado a cabo este tipo de técnica para obtener información del aprendizaje del alumno. Tal y como podemos comprobar a pesar de que los test no son muy empleados cuando se opta por ellos, en la mayoría de ocasiones se hace por esta tipología.

Si recordamos este tipo de prueba se caracterizaba por: la fórmula de aciertos y errores, el número de preguntas, identificar la opción correcta, la extensión de la pregunta y la respuesta distractora, el nivel de dificultad, la demostración por parte del alumno del dominio del contenido y la influencia del azar, etc.

Por otra parte, hemos de resaltar que los alumnos además de incidir en la aplicación de este tipo de pruebas también señalaron ejemplos que confirmaban cómo era este tipo de test. Más concretamente aludían a ejemplos como:

- ¿La trisomía en el par 21 a qué tipo de síndrome pertenece?
 - a) Down,
 - b) Maullido de gato,
 - c) síndrome Turner
- ¿Qué es la duramadre?
 - a) la meninge exterior que protege al sistema nervioso central
 - b) la meninge interna que protege al sistema nervioso central
 - c) una membrana profusamente irrigada con vasos sanguíneos y tejido conectivo
- ¿Los rasgos del "casco griego" corresponden a?
 - a) Down,
 - b) Turner,
 - c) klinefelter
- ¿Cuándo es peor la hidrocefalia?
 - a) adulto,
 - b) niño
 - c) infante

En cuanto a los **test con cuatro alternativas de respuestas** indicar que se han desarrollados en menor medida que los anteriores. Aún así se han llevado a cabo en 5 materias de las 15 cursadas, lo que supone que se han empleado en un 33,33% del total. Es decir en un tercio de las asignaturas cursadas, los profesores han considerado pertinente recoger información del aprendizaje de sus estudiantes con esta práctica. Este tipo de test, se caracterizaba por: la forma en la que se corregían las pruebas, el número de preguntas que lo componen, la posibilidad de ser sólo una opción la correcta o la existencia de más de una respuesta correcta, el nivel de dificultad, el dominio de los contenidos por parte del alumno y la influencia del azar al responder.

Por último, hemos de señalar que los **test de verdadero o falso** sólo se han desarrollado en 2 de las 15 asignaturas, lo que supone sólo en un 13,33%. En este sentido, podemos afirmar que ha sido el formato de test menos utilizado por los profesores (de momento) en el Grado en Pedagogía. Hemos de recordar que, este tipo de práctica se caracteriza por: el número de preguntas que componen la prueba, la penalización a las respuestas incorrectas, y la extensión de los enunciados. Además de la discriminación de la respuesta correcta de la errónea, la demostración del dominio del contenido por parte del alumno y la complejidad de los ítems.

En este sentido y para dejar constancia de cómo eran este tipo de pruebas los discentes relataron algunos ejemplos de preguntas de test verdadero o falso, entre los que destacamos:

- ¿Fue Vygostky el creador de la teoría del andamiaje?
 - a) verdadero
 - b) falso
- El reflejo de moro se da hasta los tres años.
 - a) verdadero
 - b) falso

Sin duda, los datos que mostramos anteriormente dejan entrever la escasa presencia de los test al menos en las asignaturas que los alumnos de Grado han cursado hasta el momento, ya que se ha usado en menos de la mitad de disciplinas.

Aún así hemos de señalar que de acuerdo con las informaciones obtenidas en los grupos de debate con los discentes de Grado podemos afirmar que posteriormente en asignaturas de 3^o y 4^o curso sí que han llevado a la práctica en más ocasiones los test. Podemos constatar que dichos estudiantes sí han tenido una amplia formación en este tipo de técnica y en las habilidades y destrezas que con ella se desarrollan (al menos en cursos posteriores a los analizados aquí).

3.1.2.4. Los exámenes orales en el Grado en Pedagogía

Hasta el momento hemos expuesto los datos referidos a los trabajos, los exámenes escritos y los test, vamos ahora en este apartado a conocer la frecuencia de uso de ***los exámenes orales***, de acuerdo con las vivencias de los estudiantes de Grado.

Comenzaremos resaltando que el examen oral ha sido la prueba menos aplicada por los docentes para evaluar el aprendizaje de los alumnos, puesto que sólo se ha desarrollado en dos materias. Esto supone que un porcentaje muy escaso de disciplinas han optado por esta técnica para obtener información del aprendizaje de los estudiantes. Lo que nos lleva a pensar que la formación de estos discentes al menos en esta prueba es escasa.

Por otro lado, hemos de señalar que a pesar de ser la práctica menos desarrollada, hemos de ser conscientes de que estamos en el ecuador de la titulación por lo que probablemente en cursos posteriores los alumnos puedan tener más experiencia en lo que a los exámenes orales se refiere.

Sería recomendable ahora tener presente la aportación que López Pastor (2009) hace, sobre los orales, que en cierta medida nos ayuda a comprender la escasa incidencia de esta técnica en la universidad. Este autor señala que: "las pruebas orales tienen cierta tradición en la Universidad, pero el incremento del número de estudiantes por clase y la inclinación del profesorado por las pruebas escritas ha supuesto un claro desuso de este tipo de instrumento" (p.80).

Es este sentido, señalar que los estudiantes reconocieron para esta prueba una serie de características identificativas como: la facilitación de las preguntas un tiempo antes del examen por parte del docente, la disposición de un tiempo durante el examen para realizar un esquema, la influencia del azar en la selección

de las preguntas, el comité evaluador, las habilidades desarrolladas, el lugar donde se desarrolla, etc.

Además plantearon ejemplos de preguntas de examen oral. Más concretamente, entre los ejemplos podemos resaltar aquellos que consisten en "**definir**" un concepto: *¿Qué es una webquest?; ¿Qué es la web 2.0?; ¿Qué es el ciberespacio?; ¿Qué es una wiki?; ¿Qué es un blog?*

Hasta ejemplos en los que tienen que "**identificar características y diferencias entre conceptos**", como: *diferencias entre: inmigrante nativo; digital y alfabetización 1.0, 2.0 y 3.0; características de las TIC.*

Algunas reflexiones sobre el capítulo....

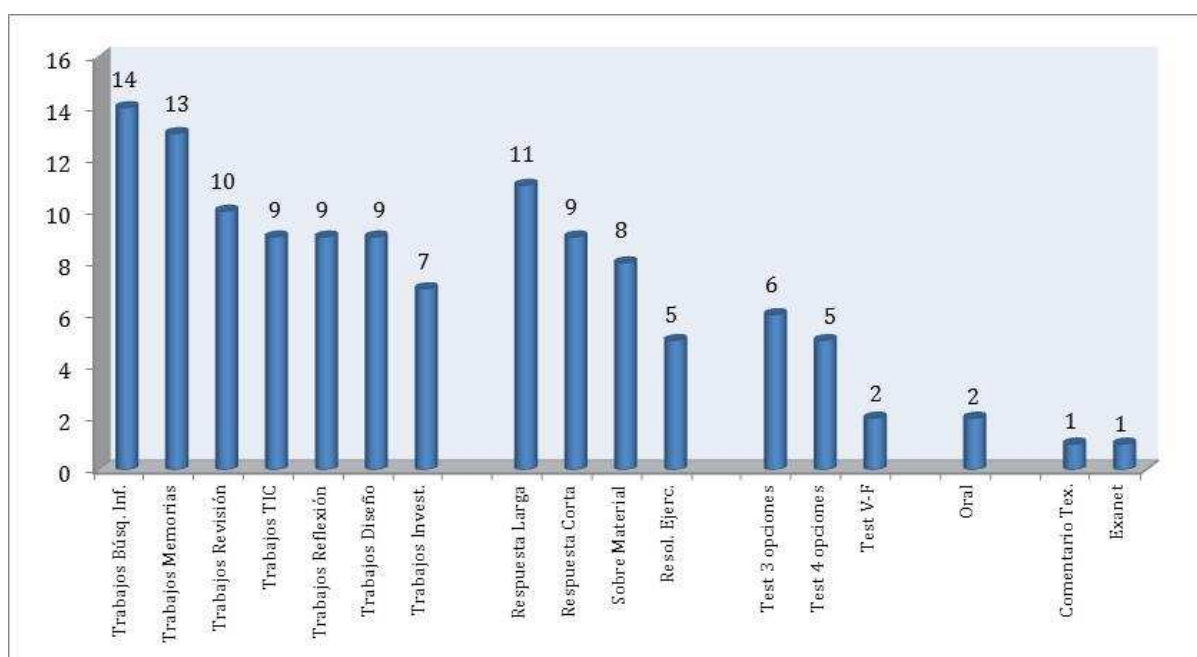
En páginas anteriores hemos intentado dar a conocer qué visión tienen, desde su propia experiencia, los alumnos de la primera promoción de Grado en Pedagogía sobre los procedimientos de evaluación que han empleado los docentes para valorar su aprendizaje. Sin duda, una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar es que las técnicas utilizadas han sido muchas y muy variadas, lo que les reportará al concluir sus estudios una amplia formación al menos en cuanto a herramientas de evaluación y, por tanto, a las destrezas que con ellas se adquieren.

Por otro lado, hemos de incidir en la idea que los estudiantes identificaron las mismas herramientas que los compañeros de la Licenciatura, sin embargo se les insistió en que identificasen (si era el caso) si habían desarrollado o puesto en práctica otras prácticas distintas a las expuestas hasta el momento. Es importante señalar que los alumnos de Grado reconocieron, y así lo manifestaron, la aplicación de al menos dos instrumentos nuevos. Más concretamente indicaron la utilización del *comentario de texto* aunque sólo en una asignatura y de *exanet*⁷⁴ aplicado también sólo en 1 asignatura (6,67%). Evidentemente, la presencia de estos procedimientos es prácticamente testimonial, aún así hemos considerado oportuno y necesario hacer mención de estas técnicas pues era una de las partes fundamentales de esta recogida de información, el conocer si había habido nuevos formatos de obtención de datos del aprendizaje del discente.

Efectivamente, a lo largo de este capítulo, los estudiantes han hecho alusión a las diferentes formas (en cuanto a procedimientos se refiere) en las que los docentes han obtenido información sobre sus aprendizajes. También hemos remarcado la existencia de diferencias importantes en cuanto al uso de las

⁷⁴ Exanet es una herramienta creada por la Universidad de Murcia en la que el docente puede crear y/o configurar exámenes de diversa índole para que los alumnos a través de una plataforma puedan resolverlos.

diferentes herramientas, pues no han sido aplicadas de la misma forma, ni con la misma intensidad. Esta información puede verse reflejada en la gráfica que se muestra a continuación.



Gráfica 10: Aplicación de todos los procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía

Tal y como podemos observar en la gráfica anterior, existen diferencias importantes en el uso que se hace de los diversos procedimientos de evaluación y más aún si nos centramos en los diferentes formatos que cada tipo de prueba puede albergar. En cuanto a los trabajos resaltar el uso de los de *búsqueda de información*, en los exámenes escritos son los de *respuestas más largas*, en los test los de *tres alternativas de respuestas*, y de los orales señalar que su experiencia es prácticamente testimonial.

La información que de la gráfica se desprende nos sirve para concluir varias ideas: la primera de ellas (la hemos citado anteriormente) es que todas las prácticas de evaluación no han sido aplicadas de la misma forma. La segunda es que cuando los profesores utilizan más de una herramienta, como veníamos en

este capítulo, para obtener información del aprendizaje de los alumnos, tienden a utilizar mayoritariamente el conjunto del trabajo (probablemente el de búsqueda de información) y los exámenes escritos (de respuesta larga), en menor medida los test con los trabajos y casi nunca los trabajos con los orales. Y, para finalizar señalar que los estudiantes de Grado (al menos hasta el momento en que se recogió la información) han desarrollado diversas prácticas lo que les ha llevado a alcanzar una determinada formación y habilidades como: buscar, seleccionar y sintetizar información, reflexionar, revisar, realizar aseveraciones, utilizar herramientas TIC, elaborar memorias, diseños y diagnósticos, expresarse de forma correcta y organizada, emplear el vocabulario adecuado, saber discriminar y escoger entre varias opciones, así como expresarse en público, mantener un control sobre un tema, tener un discurso hilado y una fluidez verbal. Sin duda, estas habilidades y otras se irán reforzando y ampliando con el paso del tiempo hasta culminar su formación en el Grado en Pedagogía.

3.1.3. Los procedimientos de evaluación: ¿continuidad entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía?

En los capítulos anteriores, hemos conocido qué procedimientos de evaluación se desarrollaban tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía, cuáles eran los formatos más aplicados, qué características se les atribuyen a cada uno, y cómo eran las combinaciones que realizaban los docentes de esas prácticas para obtener información del aprendizaje de los alumnos, así como algunos de los ejemplos más destacados. Vamos en este apartado a intentar mostrar si existe continuidad, al menos en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere, entre la Licenciatura y el Grado, dando respuesta al tercer objetivo planteado en esta investigación⁷⁵.

Antes de comenzar a exponer los cambios y las continuidades hemos de recordar que se trata de dos Planes de Estudios diferentes que han coincidido en un periodo de tiempo. Es por ello que la primera diferencia radica en la nomenclatura, puesto que, el nuevo Plan de Estudios es el Grado mientras que el anterior Licenciatura. Si profundizamos un poco más en ambos planes vemos que existen diferencias importantes producidas o provocados por este cambio. Más concretamente, podemos señalar discrepancias como: la duración del plan de estudios, ya que la Licenciatura tiene una plazo de 5 años y mientras que el Grado 4 años; en cuanto a los créditos también existen diferencias ya que para obtener el

⁷⁵ El tercer objetivo consistía en: determinar si existen diferencias entre los procedimientos de evaluación aplicados por los docentes en la Licenciatura y en el Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.

título de Licenciado los alumnos deben superar 304 créditos, y los del Grado 240 ECTS.

Otra de las divergencias (entre ambos planes) es que en la Licenciatura los créditos se organizaban en: troncales, obligatorios, optativos y de libre configuración, mientras que en el Grado la nomenclatura y significado varía siendo créditos: de formación básica, obligatorios, optativos, prácticos y el trabajo fin de Grado.

En este sentido y retomando ideas de las que hablábamos en el marco conceptual, hemos de señalar que, sin duda, estas diferencias conllevan modificaciones al menos a nivel legislativo y estructural, lo que nos lleva a pensar que también pueden haber (y los hay) cambios a nivel metodológico y, por tanto, de evaluación (y de sus prácticas). Teniendo en cuenta esta afirmación vamos, a continuación, a conocer si existe continuidad en las técnicas aplicadas en la Licenciatura y las desarrolladas en el Grado en Pedagogía.

En primer lugar, hemos de señalar que tanto los estudiantes de la Licenciatura como del Grado indicaron la existencia de 4 modalidades de técnicas de evaluación: *trabajos, examen escrito, examen tipo test y oral*. En este sentido, podemos 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.

Así pues, si profundizamos en el uso y frecuencia de las 4 técnicas de evaluación podemos decir que **no** fueron aplicadas de igual forma en la Licenciatura que en el Grado, tal y como se puede ver reflejado en la siguiente tabla.

Tabla 23: comparativa de uso de los diferentes procedimientos de evaluación entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Procedimiento	Licenciatura (sobre 33 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%

Si nos centramos la atención en la tabla nº 23 observamos algunas pequeñas matizaciones con respecto al uso de los cuatro grandes procedimientos de evaluación (entre la Licenciatura y el Grado).

Más concretamente, en **los exámenes escritos**⁷⁶ podemos apreciar que en la Licenciatura han sido llevados a cabo en casi un 60% del total de materias cursadas, mientras que en el Grado que se han utilizado en aproximadamente un 73%. Como podemos observar existe un aumento considerable en el Grado con respecto a la Licenciatura en el uso de esta práctica.

En cuanto a **los test**, señalar que en la Licenciatura se ha utilizado esta práctica algo más de un 44% de las asignaturas, mientras que en el Grado en el 40% de las materias. Por tanto, podemos constatar que los test han sido aplicados con una frecuencia similar en la Licenciatura y en el Grado.

Por otra parte, respecto a los **exámenes orales indicar que** han sido puestos en práctica sólo en dos ocasiones tanto en Licenciatura como en Grado. Es por ello que podríamos decir que se han desarrollado de forma parecida. En este sentido, si tenemos en cuenta el número total de asignaturas a las que hemos tenido acceso, consideramos pues que en el Grado la utilización puede ser mayor, ya que sólo hemos recogido información de 15 disciplinas. Probablemente durante los

⁷⁶ Hemos de tener presente la idea de que en el Grado se recogió información de aproximadamente la mitad de materias que en la Licenciatura.

próximos cursos puedas aplicar el examen oral en más ocasiones, lo que nos lleva a pensar que se pueden emplear en mayor medida que en la Licenciatura.

Del mismo modo, si nos centramos en los **trabajos** advertimos que de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes éstos han sido desarrollados prácticamente en todas las asignaturas cursadas tanto en la Licenciatura como en el Grado.

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.

Una vez analizada la información de los cuatro grandes procedimientos. Vamos a continuación a profundizar en las distintas formas que pueden adquirir las técnicas de evaluación, intentando mostrar una continuidad entre ambos planes de estudios. Para ello nos ayudaremos de la siguiente tabla nº 24.

Tabla 24: Comparativa de procedimientos de evaluación entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Procedimiento	Licenciatura		Grado	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Trabajos de Búsqueda de información	19	52,77	14	93,33
Trabajos Memorias	27	75	13	86,67
Trabajos de Reflexión	12	33,33	9	60,00
Trabajos de Revisión	32	88,88	10	66,67
Trabajos de Diseño	15	41,66	9	60,00
Trabajos de Investigación	20	55,55	7	46,67
Trabajos uso Nuevas Tecnologías	21	58,33	9	60,00
Exposición de trabajos	23	63,88	7	46,67
Examen Escrito Respuesta Larga	11	30,55	11	73,33
Examen Escrito Respuesta Corta	7	19,44	9	60,00
Examen Escrito de Resolución de ejercicios y Caso Práctico	2	5,55	5	33,33
Examen Escrito sobre un Material	1	2,77	8	53,33
Test con 3 alternativas de Respuesta	9	25	6	40,00
Test con 4 alternativas de Respuesta	3	8,33	5	33,33
Test de Verdadero o Falso	4	11,11	2	13,33
Examen Oral	2	5,55	2	13,33

Si nos fijamos en la tabla anterior, podemos afirmar que a pesar de la coincidencia en afirmar el uso de las mismas tipologías englobadas bajo las 4 grandes categorías de técnicas de evaluación, existen diferencias importantes en cuanto a la puesta en práctica de las mismas, tal y como mostraremos seguidamente.

Tabla 25: Continuidad en los trabajos entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Procedimiento	Licenciatura		Grado	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Trabajos de Búsqueda de información	19	52,77	14	93,33
Trabajos Memorias	27	75	13	86,67
Trabajos de Reflexión	12	33,33	9	60,00
Trabajos de Revisión	32	88,88	10	66,67
Trabajos de Diseño	15	41,66	9	60,00
Trabajos de Investigación	20	55,55	7	46,67
Trabajos uso Nuevas Tecnologías	21	58,33	9	60,00
Exposición de trabajos	5	13,88	7	46,67

En cuanto a los trabajos señalar que los *de inicio a la investigación* han sido identificados por los estudiantes de la Licenciatura en el 55% de las asignaturas, mientras que los discentes de Grado creen y así lo han manifestado que esta modalidad sólo la han desarrollado en algo más del 46% de las materias. Como podemos comprobar con estos datos, al menos hasta el momento, y con la debida cautela, los alumnos de ambos planes han tenido una experiencia similar. A pesar que ha sido más empleados en la Licenciatura. Sin embargo, hemos de recordar que los alumnos de Grado aún no han finalizado su formación por lo que en cursos posteriores puede que desarrollen en mayor medida este tipo de actividades (por ejemplo con el trabajo fin de grado).

Por otra parte, indicar que los *trabajos de memorias* han sido aplicados con bastante asiduidad en el Grado (87%), así como en la Licenciatura que se han llevado a cabo en el 75%. Por tanto, podemos afirmar que los alumnos tienen una formación muy rica y amplia en este tipo de trabajos.

Respecto a los *trabajos en los que se hace uso de las TIC*, si consideramos los datos de la tabla nº 25 podemos comprobar que los alumnos de la Licenciatura y los del Grado han desarrollado esta tarea en aproximadamente el 60% de las disciplinas.

Hasta el momento hemos hecho alusión a las similitudes, en cuanto a formatos de trabajos, que existían entre ambos planes de estudios. Vamos a continuación a exponer algunas discrepancias.

Comenzaremos por los *trabajos de búsqueda de información*. Más concretamente si tenemos en cuenta los datos que aparecen en la tabla nº 25 observamos que los estudiantes de la Licenciatura han realizado este tipo de trabajos en el 52,77% de las materias, mientras que los del Grado señalan que en al menos en el 90% de las asignaturas. En esta ocasión los alumnos de Grado tienen una mayor experiencia (o por lo menos en cuanto a sus aportaciones se refiere) en buscar información que los de la Licenciatura.

Por otro lado, los *trabajos de diseño* han sido más aplicados en el Grado que en la Licenciatura, puesto que en el Grado se han llevado a cabo en el 60% de las asignaturas, mientras que en la Licenciatura sólo en el 41%. Al igual que ocurría anteriormente, los estudiantes de Grado han tenido una mayor formación o experiencia en este tipo de trabajos.

De igual forma, destacar que los *trabajos de reflexión* han sido puestos en práctica con más frecuencia en el Grado que en la Licenciatura, puesto que en el primero se han llevado a cabo en el 60% de las materias, mientras que en la Licenciatura sólo en un tercio de las asignaturas se han favorecido esta técnica. Al igual que ocurría con modalidades de trabajo anteriores los discentes del Grado están teniendo más experiencia con esta técnica que los de la Licenciatura. Evidentemente existe una diferencia importante en cuanto al uso de este tipo de trabajos se refiere, esto puede estar justificado en el Grado por el descenso de los trabajos de revisión y en la Licenciatura por esta misma razón al ser más frecuentes los de revisión, los de reflexión pasan a un segundo plano.

Por último, en cuanto a la *exposición de trabajos* señalar, que como hemos recogido hasta ahora la exposición no es un tipo de trabajo sin embargo sí consideramos que forman parte de los mismos, porque de acuerdo con la experiencia de los alumnos han tenido en ambos planes de estudios que exponer un trabajo una vez realizado. Más concretamente, en la Licenciatura indican que han expuesto en 23 materias (63,88%), mientras que en el Grado (hasta el momento) había realizado exposiciones en 7 de las 15 asignaturas, es decir en casi la mitad de disciplinas de las cursadas habían tenido que realizar una exposición delante del profesor y los compañeros. Como podemos observar la exposición de trabajos es una práctica reconocida por los estudiantes de ambos planes y bastante habitual.

En párrafos anteriores hemos expuesto algunas de las diferencias más importantes encontradas en el uso de algunos trabajos llevados a cabo en la Licenciatura y en el Grado. Sin embargo, la diferencia más amplia se encuentra en los *trabajos de revisión*, puesto que han sido desarrollados en casi el 90% de las materias en la Licenciatura mientras que en el 66,67%. En este sentido, podemos afirmar que los trabajos de revisión se han reducido considerablemente en el Grado con respecto a la Licenciatura. Evidentemente, este tipo de trabajos ha descendido en beneficio de otras modalidades.

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas existen algunas diferencias en el uso y frecuencia en la puesta en práctica de las diferentes modalidades de trabajos tanto en la Licenciatura como en el Grado. Así pues, hemos comprobado que los alumnos de la Licenciatura han tenido más experiencia que los alumnos del Grado en trabajos de revisión e inicio a la investigación, mientras que los del Grado han tenido más formación en los trabajos de búsqueda de información, los de reflexión, diseño y las exposiciones. Por otra parte, señalar que tanto los estudiantes de Licenciatura como los de Grado han tenido vivencias similares en los trabajos de realización de memorias y en el uso de nuevas tecnologías.

Hasta el momento hemos analizado el uso de las diferentes tipologías de trabajos desarrolladas tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía, exponiendo la continuidad existente en cuanto a trabajos se refiere, vamos a continuación a conocer cómo se han llevado a la práctica los **exámenes escritos** en ambos planes de estudios, ¿existirán discrepancias?

Tabla 26: Continuidad en los exámenes escritos en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Procedimiento	Licenciatura		Grado	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Examen Escrito Respuesta Larga	11	30,55	11	73,33
Examen Escrito Respuesta Corta	7	19,44	9	60,00
Examen Escrito de Resolución de Ejercicios y situaciones problemáticas	2	5,55	5	33,33
Examen Escrito sobre un Material	1	2,77	8	53,33

Comenzaremos señalando que una de las similitudes que hemos encontrado entre ambos planes es que la modalidad de examen escrito más desarrollada ha sido la de *respuesta larga*. No obstante, hemos de resaltar que este tipo de prueba se ha desarrollado en mayor medida en el Grado que en la Licenciatura puesto que en el primero se ha llevado a cabo en el 73% de las materias, mientras que en la Licenciatura solo en el 30%. De acuerdo con los datos expuestos, podemos afirmar que los estudiantes del Grado han tenido mayor experiencia en este tipo de prueba que los de la Licenciatura.

En cuanto a los exámenes de *respuesta corta*, podemos decir que teniendo en cuenta las opiniones de los discentes se ha utilizado esta técnica un 40% más en el Grado que en la Licenciatura. Por lo que existen diferencias importantes en el uso del examen escrito de respuesta corta en el Grado con respecto a la Licenciatura.

Por otra parte, si observamos los exámenes de *resolución de ejercicios y situaciones problemáticas* podemos corroborar que existe una diferencia importante entre la aplicación de esta práctica en la Licenciatura, en 2 ocasiones, y el Grado en 5 asignaturas. Sin duda, los alumnos del Grado han adquirido más

experiencia que los de la Licenciatura en este tipo de pruebas pues al menos los han llevado a cabo el doble de ocasiones.

Por último, en cuanto a los *exámenes escritos sobre un material* hemos de indicar en primer lugar que la experiencia de los alumnos de la Licenciatura en este tipo de prueba es prácticamente testimonial puesto que sólo en una materia han hecho uso de esta técnica. Mientras que en el Grado se ha optado por este enunciado de pregunta en más de la mitad de asignaturas. Por tanto, podemos corroborar que éstos han tenido una mayor experiencia en este tipo de herramienta que los de la Licenciatura. Sin duda, es un aumento considerable con respecto al Plan de Estudios anterior.

Así pues, llegados a este punto estamos en condiciones de decir que al menos en los exámenes escritos los alumnos del Grado han tenido una mayor formación que los porcentajes de uso han sido más elevados⁷⁷. Vamos a continuación a centrar nuestra atención en *los exámenes tipo test*.

Tal y como señalamos al inicio del apartado los estudiantes de ambos planes identificaron los mismos tipos de test (tres alternativas de respuesta, los de cuatro y los de verdadero y falso). Pero, si profundizamos en el uso de estas categorías de test en la Licenciatura y el Grado percibimos diferencias relevantes.

Tabla 27: Continuidad en los test entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Procedimiento	Licenciatura		Grado	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Test con 3 alternativas de Respuesta	9	25	6	40,00
Test con 4 alternativas de Respuesta	3	8,33	5	33,33
Test de Verdadero o Falso	4	11,11	2	13,33

⁷⁷ Sin duda, hemos de tener cautela con los datos expuestos pues del Grado sólo tenemos referencia de 15 materias.

Comenzaremos señalando que la modalidad de test más aplicada en ambos planes ha sido el *test con 3 alternativas* de respuesta. Sin embargo, si tenemos en cuenta los datos de la tabla nº 27 podemos indicar que éstos han sido empleados en mayor medida en el Grado (40% de las materias) que en la Licenciatura (25% de las asignaturas). Esta información nos lleva a pensar que la formación adquirida a través de estas pruebas es mayor en los discentes del Grado, ya que se han enfrentado en más ocasiones a estos test.

Lo mismo ocurre con los *test con 4 alternativas* de respuesta, ya que se han desarrollado en el Grado en 5 disciplinas, mientras que en la Licenciatura en 3. Por tanto, podemos constatar que existen diferencias importantes en el uso de esta modalidad de test en ambos planes de estudios. Así pues, comprobar que la experiencia de los estudiantes de la Licenciatura con este tipo de test es bastante escasa mientras que en el Grado es superior.

Por último, los *test de verdadero o falso* han sido llevados a cabo en muy pocas ocasiones tanto en la Licenciatura como en el Grado. Así pues, podemos corroborar que la formación adquirida de los estudiantes de Pedagogía es muy similar al menos en lo que a este tipo de pruebas se refiere.

Vamos por último a exponer el uso de **los exámenes orales**, en la Licenciatura y el Grado. Es importante señalar, en primer lugar, que ésta ha sido la herramienta menos aplicada por los docentes independientemente del Plan de Estudios.

Por otro lado, indicar que tanto en la Licenciatura como en el Grado sólo se ha llevado a cabo en dos ocasiones. A pesar de haberse aplicado en la misma medida. Aún así, hemos de reconocer que, es el procedimiento menos aplicado y la experiencia de los estudiantes en este tipo de pruebas, y con lo que ellas se fomentan, es bastante escasa.

Llegados a este punto, y teniendo en cuenta toda la información expuesta hasta el momento, estamos en condiciones de afirmar: en primer lugar, que tanto

los alumnos de la Licenciatura como los del Grado han adquirido una amplia formación en cuanto a técnicas de evaluación se refiere. Por otra parte, esa formación ha sido más elevada en unas prácticas que en otras como es lógico. Por tanto, podemos afirmar que los estudiantes de la Licenciatura han tenido una formación muy rica en todas las herramientas pero especialmente en los trabajos de revisión con los que han aprendido a comprender, entender y saber relacionar la información que lean en un texto o documento y de ésta extraer la información relevante con la finalidad de poder sintetizar y subrayar las ideas más destacadas.

Mientras que los alumnos del Grado han tenido una amplia y enriquecedora formación y experiencia en los diversos procedimientos de evaluación, pero en mayor medida (teniendo en cuenta los datos) se ha fomentado en ellos la habilidad de: buscar información, seleccionarla y extraer la importante, podrán argumentar, justificar y reflexionar, diseñar y elaborar proyectos, desarrollaran o habrán desarrollado la habilidad de responder con un buen nivel de redacción y estructuración de la información a una prueba escrita, etc.

Cabe destacar que los discentes de ambos planes habrán desarrollado de forma prácticamente igualitaria la habilidad de realizar trabajos de memorias, recoger y organizar toda la información, seleccionando aquella que les resulte más relevante, habrán iniciado trabajos de investigación, y serán capaces de manejar y buscar información a través de las TIC, así como seleccionar y discriminar entre varias respuestas la correcta.

Antes de finalizar este apartado es importante incidir que, con las debidas reservas, y teniendo en cuenta que el número de asignaturas de las que se ha obtenido información tanto en la Licenciatura como en el Grado, sí existe una continuidad en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere. Asimismo, señalar que ha habido prácticas de evaluación que por sus características o singularidad no han sido aplicadas en la Licenciatura y en el Grado con la misma intensidad; pero hemos de concluir con la idea de que los estudiantes al culminar sus estudios habrán adquirido una amplia, diversa y rica formación independientemente del Plan al que pertenezcan.

3.2. Análisis General de las capacidades desarrolladas en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

En el capítulo anterior hemos aludido a los diferentes procedimientos que, según los estudiantes, los profesores utilizan para recoger información sobre sus aprendizajes tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía. En este apartado centramos nuestra atención en conocer cuáles son las destrezas cognitivas que, de acuerdo con la visión de los discentes, ponen en práctica para superar las diferentes asignaturas.

Así pues, recordar que el segundo de los objetivos que nos planteábamos en esta investigación era *identificar e interpretar las destrezas cognitivas que ponen en práctica los estudiantes en la Licenciatura en Pedagogía y el Grado para superar el conjunto de asignaturas que componen la carrera*. En este capítulo se dará respuesta a este objetivo. Comenzaremos con una visión general de cuál ha sido la utilización de las diferentes capacidades (*recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento*) siguiendo el esquema propuesto por Marzano y Kendall (2007).

En este sentido, su aportación nos ayudará en este caso a identificar, analizar e interpretar los resultados que sobre capacidades hemos obtenido.

Más concretamente, para dar respuesta al objetivo formulado, este capítulo se dividirá dos apartados. Uno primero, en el que se profundizará en el uso de las capacidades en la Licenciatura en Pedagogía y en el que se tomará como base para el análisis: el grado de acuerdo y desacuerdo (que tiene como finalidad ofrecer una visión general del uso de cada una de las capacidades), la media (en la que se recoge el promedio de valoraciones), la moda (como una medida de tendencia) y la frecuencia de las valoraciones en cada capacidad. Y un segundo, en el que se analizará el Grado en Pedagogía de acuerdo con los mismos referentes.

Por otra parte indicar que, posteriormente, se llevará a cabo una comparativa entre las capacidades aplicadas en la Licenciatura y el Grado con la finalidad de conocer y exponer si existe o no continuidad entre ambos planes de estudios al menos en cuanto a operaciones cognitivas se refiere.

Por último, resaltar que a diferencia de otros estudios (Birenbaum, 2007; Struyven, Dochy et. al, 2006, 2008 y Gallardo Córdova, 2009) en éste se profundizará, desde la perspectiva de los alumnos en el uso de las diferentes capacidades en las asignaturas entendidas tanto individualmente como en el conjunto de la carrera.

No obstante, antes de comenzar con la descripción de las capacidades, hemos considerado importante destacar que para la realización de esta investigación se llevaron a cabo unas sesiones previas en las que se trabajó con los discentes el sentido y el alcance de la propuesta de Marzano y Kendall (2007), cómo eran definidas y algunas ejemplificaciones. Es también necesario reflejar que los alumnos dispusieron durante el ejercicio de una plantilla en la que se identificaba, por una parte, la capacidad y, por otra, una breve descripción así como diversos ejemplos.

3.2.1. Las capacidades cognitivas desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía: la experiencia del alumno

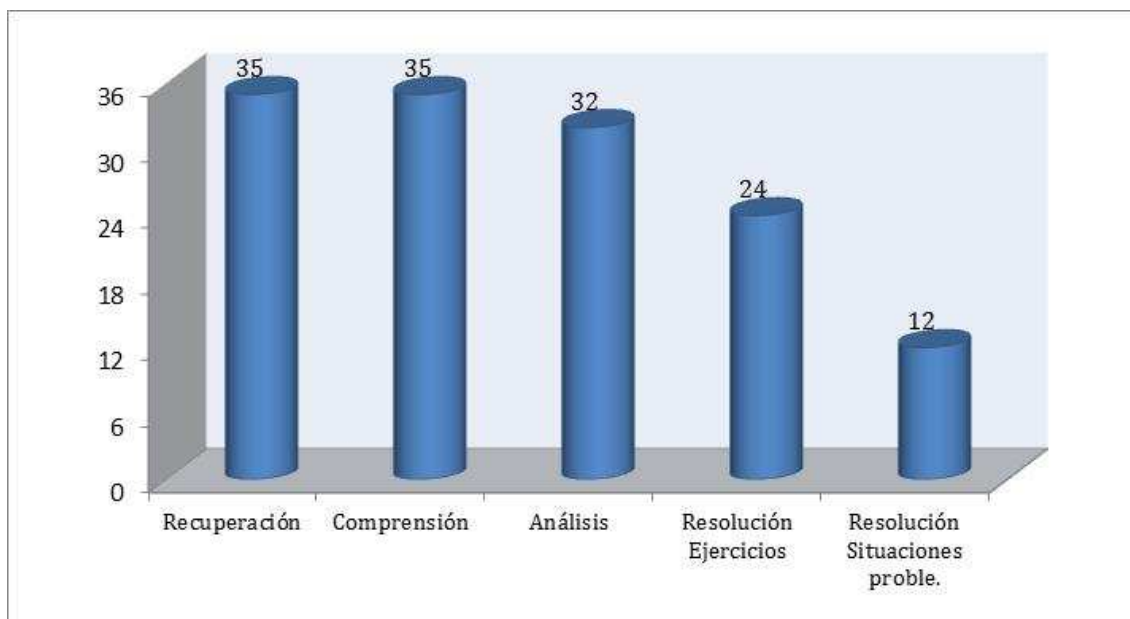
Tal y como hemos señalado anteriormente, comenzaremos con las capacidades identificadas por los estudiantes a lo largo de su formación en la titulación en Pedagogía. No obstante antes de comenzar el análisis general hemos de aclarar algunas ideas.

Así pues, indicar que las definiciones que posteriormente se expondrán sobre las distintas capacidades tienen como referente la perspectiva de Marzano y Kendall (2007). Más concretamente, las acciones intelectuales que se describen los estudiantes teniendo en cuenta el trabajo realizado por estos autores, tienen para ellos un alcance y significado concreto (como podremos comprobar en páginas posteriores).

En este sentido, los estudiantes a través de sus descripciones expusieron sus vivencias teniendo en cuenta esta propuesta de trabajo (elaborada por estos autores sobre las capacidades.). Experiencias, que se extraen de su propio proceso formativo. Baste ver los programas de las asignaturas cuando se habla de evaluación, y las premisas que indican para, vislumbrar que se les solicita en cada momento: recuperar, comprender, analizar, criticar, razonar, argumentar, etc.

Es por ello que, transcurridos unos años, en los que, el alumno ha leído y escuchado en sucesivas ocasiones estos términos que ha llegado a apropiárselos (como veremos más adelante). Evidentemente, éste llega a desarrollarlos y a confirmar su puesta en práctica como podemos observar en sus declaraciones.

Una vez aclaradas estas ideas, vamos en este apartado a centrar nuestra atención en el uso general que se ha hecho de las diferentes destrezas cognitivas en la Licenciatura en Pedagogía. Comenzaremos pues analizando la gráfica nº 11 que mostramos a continuación.



Gráfica 11: Frecuencia de uso de las destrezas cognitivas en la Licenciatura en Pedagogía

Si nos fijamos en la gráfica anterior podemos ver que no todas las destrezas cognitivas son utilizadas de la misma forma, ni con la misma intensidad. No obstante, vamos a profundizar más en esta información.

Así pues, vemos que la *recuperación* y la *comprensión* han sido las capacidades más fomentadas ya que se han llevado a cabo en 35 de las 36 asignaturas cursadas. Es decir en algo más del 97% del total de materias, el alumnado considera que ha utilizado la recuperación y la comprensión en dichas asignaturas.

Por otra parte, con bastante se encuentra el *análisis* (aunque con una leve diferencia con las anteriores). Hemos de señalar que esta destreza ha sido puesta

en práctica, de forma considerable, puesto que se han desarrollado en 32 de las 36 asignaturas. Lo que supone que en casi el 88,88 % de las disciplinas los estudiantes han hecho uso de esta destreza cognitiva.

Retomando los datos que exponemos en el párrafo anterior, hemos de hacer especial hincapié en la idea que avanzábamos al inicio del capítulo y es que el análisis (entendido de acuerdo con la descripción de los autores) ha sido desarrollado en un porcentaje elevado. Esto puede estar causado por distintos motivos, uno de ellos puede ser que el estudiante a lo largo de los 5 años de carrera ha escuchado en sucesivas ocasiones el término análisis (y lo que ello conlleva) hasta el punto de apropiárselo, incorporarlo a su vocabulario y hacerlo evidente en sus declaraciones y valoraciones sobre las capacidades. También es posible que lo haya leído en los programas de las asignaturas e incluso, como es lógico, que lo haya visto reflejado en los enunciados de las preguntas de examen, lo que ha llevado a valorar de forma elevada el análisis, puesto que para ellos sí se ha favorecido.

En cuanto a la *resolución de ejercicios* señalar que ha sido desarrollada en menor medida, puesto que ha sido identificada en 24 de las 36 asignaturas (en algo más del 66,66 %) han puesto en práctica esta capacidad.

Por último, la operación cognitiva que menos se ha llevado a cabo en las asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía ha sido la *resolución de situaciones problemáticas*. Ésta que sólo se ha fomentado en 12 de las 36 disciplinas (33,33%). Como vemos el porcentaje de materias en las que se potencia esta capacidad es escaso por lo que el alumno al culminar su formación tendrá (supuestamente) más carencias en este tipo de operaciones.

Tal y como hemos podido comprobar hasta el momento, los estudiantes consideran que lo que más se ha llevado a la práctica a lo largo de su formación ha sido la reproducción y comprensión e incluso el análisis; mientras que en menor medida se ha aplicado la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Hasta el momento, hemos expuesto de manera global cuál ha sido la frecuencia de uso de las diferentes destrezas cognitivas en las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación en Pedagogía, vamos a continuación a analizar cada una de estas destrezas. Comenzaremos por la más desarrollada (recuperación de la información) y concluiremos con la menos puesta en práctica (resolución de situaciones problemáticas).

3.2.1.1. La recuperación como destreza cognitiva en la Licenciatura en Pedagogía

Tal y como hemos citado anteriormente, comenzaremos en esta ocasión por la descripción y análisis de la **recuperación de la información**, puesto que además de ser la capacidad que más se ha utilizado, coincide también con el orden establecido en la propuesta de Marzano y Kendall (2007).

Evidentemente, antes de profundizar en esta capacidad hemos considerado pertinente rescatar del apartado teórico su definición⁷⁸. Ésta era entendida por Marzano y Kendall (2007) como: "we can describe retrieval as the activation and transfer of knowledge from permanent memory, to working memory, where it might be consciously processed" (p. 37).

Así pues, y de acuerdo con la definición anterior, Martínez Valcárcel (2014) reseña que "la finalidad expresa de esa recuperación es que la información pueda ser conscientemente procesada (...)" (p.47). En este sentido, si trasferimos la aportación que realizan estos autores, y la relacionamos con la información que los alumnos declararon, podemos afirmar que lo imprescindible de esta "tarea cognitiva es la finalidad con la que se realiza. El docente quiere que el alumno recupere de su memoria a largo plazo información y que deje constancia de ello, con la pretensión de emitir un juicio (...)" (p.528). Sin duda la memoria y el proceso de memorización son una parte vital en el proceso de recuperación.

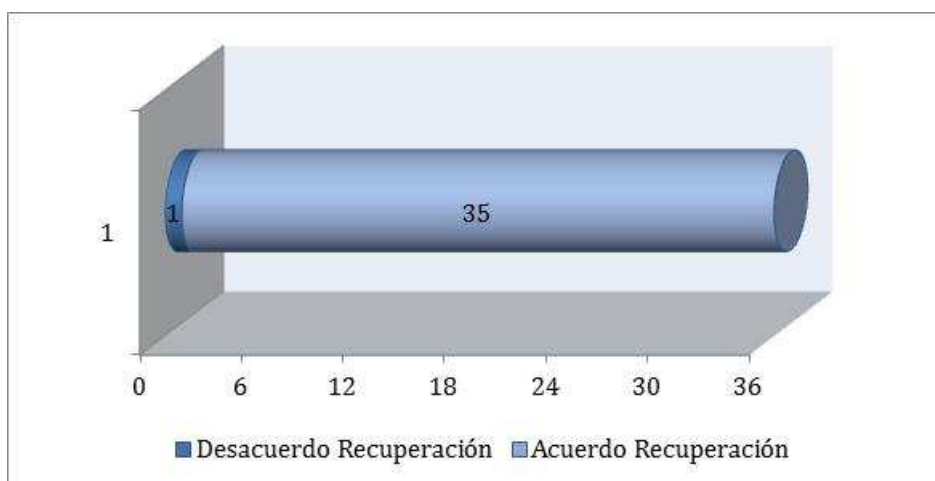
Es por ello que cuando se les solicitaba a los estudiantes que recuperasen una información ellos lo entendían como una "memorización". Más concretamente, declaraban que debían de: *"estudiar de memoria"*, *"reproducir todos los contenidos de memoria"*, *"los conocimientos adquiridos en base a la memorización"*, *"aprendiendo así memorísticamente"*, *"utilizando la memoria"*, etc.

⁷⁸ Es importante recordar que a los alumnos se les explicó con anterioridad en qué consistía cada una de las capacidades así como se les ejemplificó para que les fuese más sencillo identificarlas.

Si tenemos en cuenta la descripción que hacen los estudiantes sobre la recuperación de la información en la que mencionan en todo momento la memorización de contenidos, vemos que existe una gran similitud con la definición que realizan los autores citados anteriormente, a la que atribuyen una gran importancia a la memoria en este proceso cognitivo.

Hasta el momento hemos recordado la definición realizada por los autores y hemos intentado relacionarla con las declaraciones de los estudiantes sobre esta capacidad. Vamos ahora a centrarnos en el estudio de esta capacidad. Así pues, el orden que seguiremos para analizarla será: comenzaremos con el grado de acuerdo y desacuerdo (con respecto al uso que de esta capacidad se ha hecho a lo largo en las 36 asignaturas), continuaremos con la media y la moda y, concluiremos, con frecuencia de la puntuación de cada valor (0 a 5).

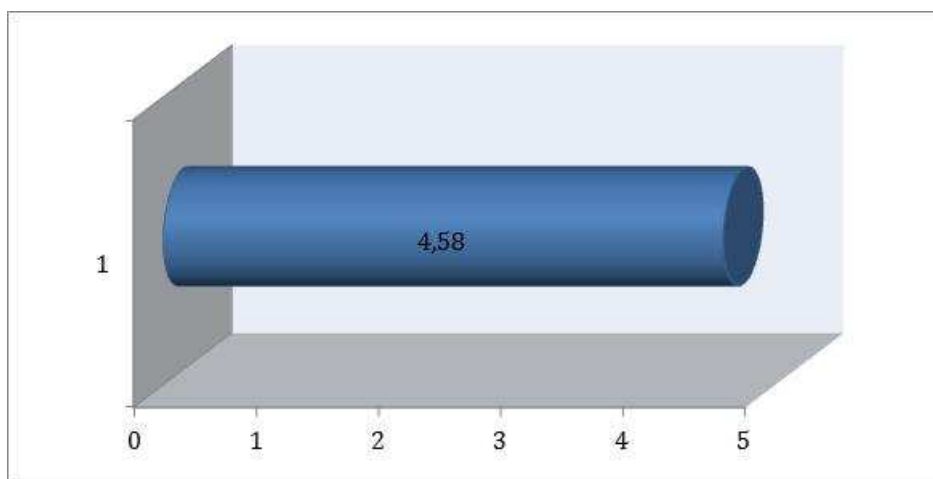
En cuanto al grado de acuerdo y desacuerdo indicar que los estudiantes afirman haber recuperado información en 35 de las 36 asignaturas cursadas. Más concretamente, dicha información queda ilustrada en la siguiente gráfica nº 12.



Gráfica 12: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la recuperación en la Licenciatura en Pedagogía

Tal y como podemos comprobar en el gráfico anterior, los alumnos coinciden en señalar que, en 35 de las 36 materias han hecho uso de la recuperación de la información, mientras que sólo en 1 disciplina consideran que no se ha potenciado dicha capacidad. Por tanto, podemos afirmar que, en un número elevado de materias se ha extraído información de la memoria a largo plazo para transferirla a la memoria de trabajo, con la finalidad de mostrar su existencia, bien sea en un examen o en otra actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que, según los alumnos han desarrollado ampliamente esta operación cognitiva, los que nos lleva a pensar que, es un proceso que tienen adquirido y, que al culminar sus estudios les habrá llevado a tener una determinada formación.

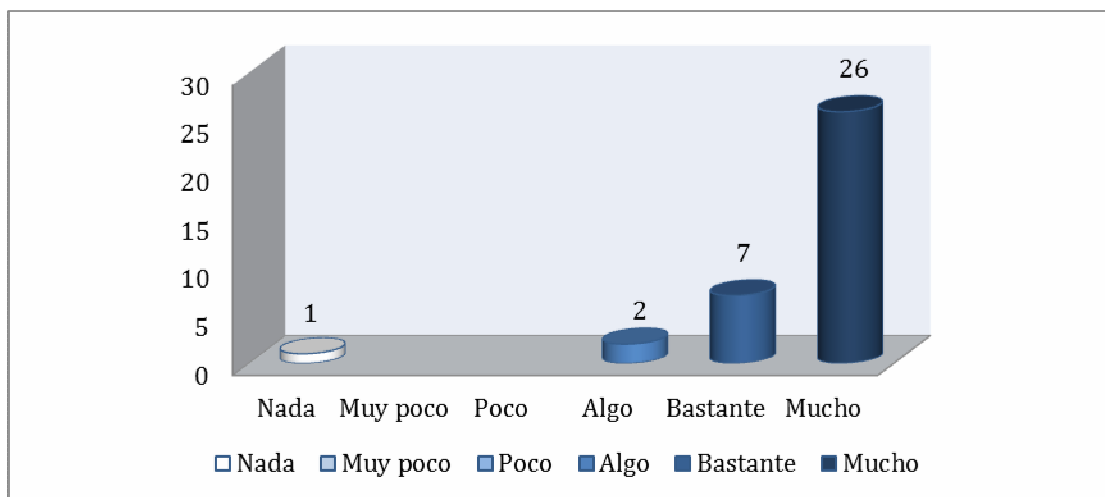
Sin duda, el grado de acuerdo o desacuerdo nos ha servido para tener una visión general del uso de esta capacidad, que perfilaremos a continuación con la media y la moda (por el significado que tienen en el análisis e interpretación de los datos).



Gráfica 13: Media de uso de la capacidad de recuperación en la Licenciatura en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la gráfica anterior, percibimos que la media se sitúa en 4,58 sobre 5. Sin lugar a dudas, es importante resaltar que la media es bastante alta puesto que si el valor máximo es 5 y la media se ubica en 4,58 se aproxima en gran medida. Sin embargo, nos deja entre ver también que existe una pequeña dispersión.

Si recordamos, la media es una medida de tendencia central que nos da a conocer el promedio de uso de dicha capacidad. Es por ello que al estar situada en 4,58 consideramos que existe una leve dispersión. Vamos a continuación a profundizar en la frecuencia y en la moda.



Gráfica 14: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de recuperación

De acuerdo con los datos que aparecen en la gráfica anterior señalar que la moda se fija en la ponderación “mucho” (valor 5) ya que ha sido el valor más repetido (puntuado) por los discentes.

Ahora bien, si nos centramos en las frecuencias que aparecen en la gráfica nº 14, podemos constatar que los alumnos están de acuerdo en la práctica de la recuperación pero, sus valoraciones indican que, existen matices dentro de ese grado de acuerdo. Más concretamente, señalan que en 26 de las 36 asignaturas (72%), han valorado con "mucho (valor 5) el uso de la capacidad de recuperación. En menor medida los alumnos han considerado que la recuperación se utiliza "bastante" (valor 4) más concretamente en 7 de las 36 materias (19%). En 2 disciplinas (6%) creen que la recuperación se fomentado "algo" (valor 3).

Mientras que sólo en 1 asignatura (3%) los discentes han valorado que "nada" (valor 0) se ha hecho uso de la recuperación.

Sin duda, estos datos nos ayudan a comprender y perfilar los valores que aparecían en la gráfica de acuerdo y desacuerdo. Además nos aportan información acerca de la existencia de un grupo muy amplio de alumnos que considera que se ha utilizado la recuperación "mucho", pero también que hay otro grupo más pequeño que sus respuestas no son tona contundentes puesto que dicen que se ha desarrollado "bastante o algo". Por otro lado, es inevitable constatar que hay 1 materia en la que todos coinciden en marcar el desacuerdo en la puesta en práctica de esta capacidad.

Sin lugar a dudas, los alumnos han identificado la recuperación como una destreza ampliamente utilizada en la carrera. Es por ello que cuando se profundiza en las valoraciones vemos, por una parte, un gran acuerdo aunque como es lógico que existen pequeñas variaciones. Aún así, con esas matizaciones, estamos en condiciones de asegurar que la recuperación de información ha sido ampliamente desarrollada por los alumnos de Pedagogía, para transferir información, memorizar, aprender de memoria, etc.

3.2.1.2. La comprensión como destreza cognitiva en la Licenciatura en Pedagogía

En el apartado anterior hemos conocido, de acuerdo con la visión del alumno, cómo y con qué frecuencia se ha hecho uso de la recuperación de la información a lo largo de su formación en la Licenciatura en Pedagogía. Vamos a continuar ahora con la segunda capacidad más aplicada según los estudiantes, la **comprensión de la información**.

Esta es definida por Marzano y Kendall (2007) como:

The process of comprehension within the cognitive system is responsible for translating knowledge into a form appropriate for storage in permanent memory. That is, data that are deposited in working memory via sensory memory are not stored in permanent memory exactly as experienced (p.40).

En este sentido, Martínez Valcárcel (2014) señala que la comprensión: "se está refiriendo a cómo la información (...) es elaborada en unidades de significado (...) con la finalidad de que pueda ser transferida (...) a la memoria a largo plazo (p. 49).

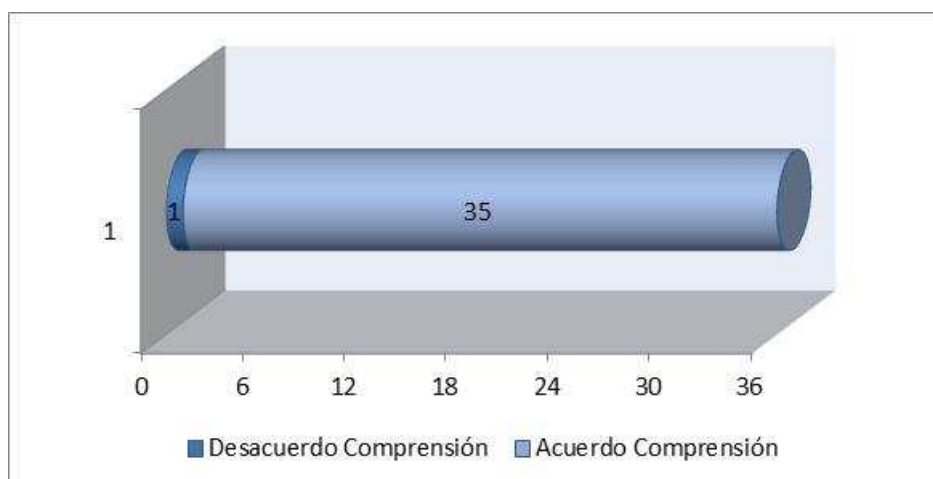
La descripción de este autor, nos ayuda a entender la propuesta que Marzano y Kendall (2007) realizan sobre la comprensión. Así pues, señalar que de acuerdo con Martínez Valcárcel esta capacidad tiene como pretensión trasladar información de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo a través de diferentes procedimientos. Es por ello que el alumno puede entender de una forma amplia la capacidad de comprensión, dado que su experiencia y lo que ellos entienden cuando se les solicita que comprendan es que debían de: "*comprender el temario para ponerlo en relación*", "*tener la capacidad de comprender bien el temario debido a lo abstracto de este*", "*entender los contenidos para una mejor comprensión de la asignatura*", "*relacionar unos temas o conceptos con otros, explicando bien porqué estaban relacionados dichos conceptos, para ello es necesario*

comprenderlos", "establecer conexiones entre estas y otros conocimientos previos del alumno", "relacionar todos los contenidos impartidos en la asignatura", "relacionar diversos contenidos teóricos con las asignaturas", etc.

Es importante señalar que los alumnos han identificado que la comprensión alberga distintas tareas como: entender el contenido, establecer relaciones, justificar determinadas relaciones entre conceptos, entre otras.

Una vez recordado en qué consiste la comprensión, vamos a continuación a profundizar en dicha capacidad. Asimismo indicar que ésta ha sido una de las más desarrolladas a lo largo de la carrera, puesto que se ha fomentado en algo más del 97% de las materias. Ahora bien, ¿están todos los alumnos conformes con esta afirmación?

Para dar respuesta a este interrogante, comenzaremos exponiendo por el grado de acuerdo o desacuerdo. Así pues, si nos fijamos en la gráfica nº 15 que aparece a continuación podemos dar respuesta a este interrogante.

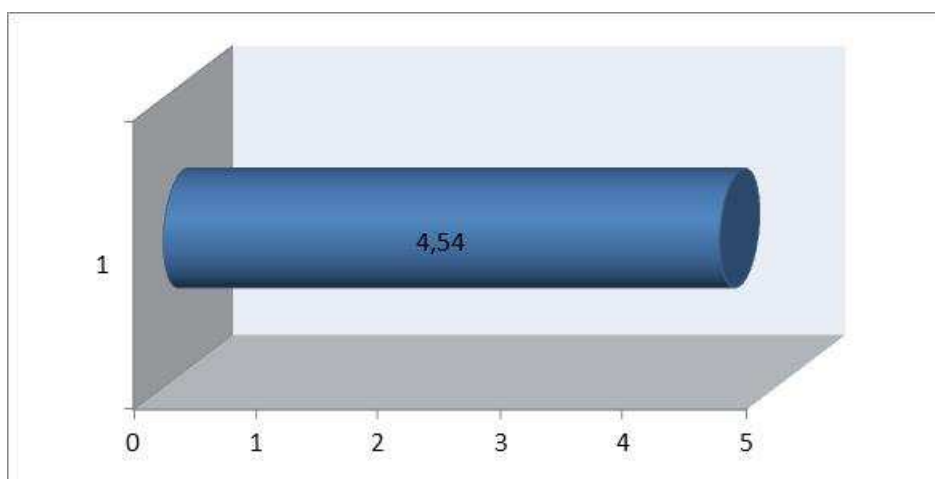


Gráfica 15: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la comprensión en la Licenciatura en Pedagogía

Tomando como referencia los datos expuestos en la gráfica anterior, comprobamos que en 35 materias de las 36 cursadas (97%) los alumnos están de

acuerdo en que se ha fomentado la comprensión de la información; mientras que sólo ha habido 1 materia (3%) en la que están en desacuerdo con la puesta en práctica de dicha capacidad. Sin duda, existe unanimidad en cuanto a la puesta en práctica de esta destreza.

Sin duda, los datos del grado de acuerdo y desacuerdo son bastante generales y a que nos ofrecen una panorámica muy particular de la aplicación de la comprensión. No obstante, consideramos necesario profundizar y analizar más específicamente dicha capacidad. Para ello nos ayudaremos de la media, la moda y la frecuencia en las puntuaciones. Comenzaremos pues con la media.



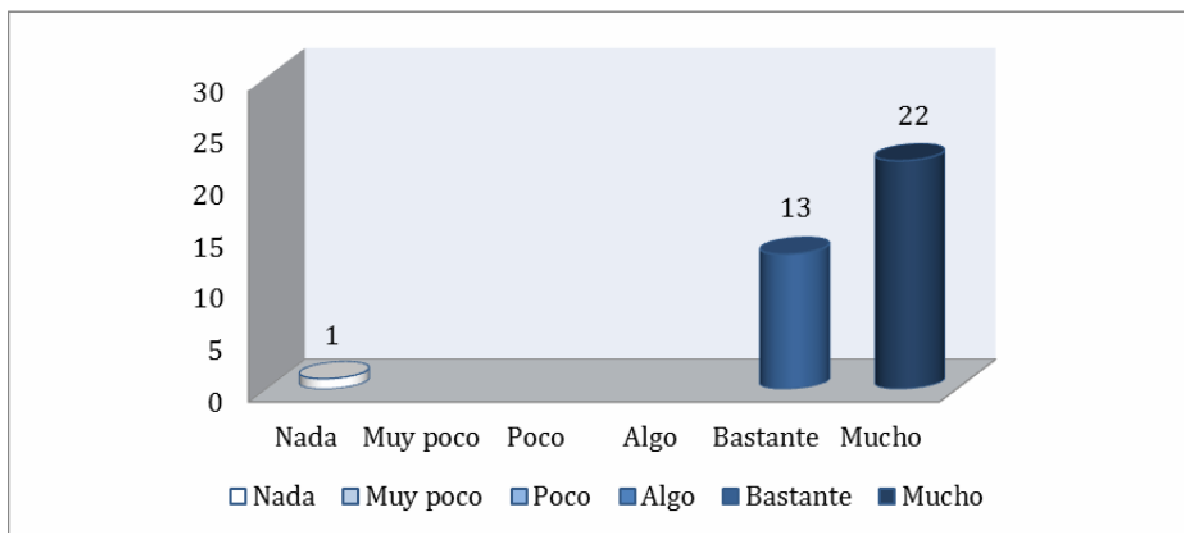
Gráfica 16: Media de uso de la capacidad de comprensión en la Licenciatura en Pedagogía

Como hemos podido comprobar los alumnos coinciden en identificar la comprensión como una destreza ampliamente utilizada en la carrera. Pero, si tenemos en cuenta la media (y los datos que aparecen en la gráfica anterior) observamos que existen unas pequeñas matizaciones con respecto al uso de esta capacidad.

Más concretamente, la media de acuerdo con los datos de la gráfica nº 16 se sitúa en 4,54 sobre un máximo de 5. Esta diferencia de 0,46 es la leve dispersión que hay en las valoraciones y/u opiniones de los alumnos. A pesar de esas

matizaciones la media en la utilización de esta capacidad sigue manteniéndose muy alta.

Una vez analizada la media, vamos a continuación a conocer las puntuaciones que han realizado los estudiantes y sus frecuencias, tal y como se puede observar en la siguiente gráfica.



Gráfica 17: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de comprensión

Comenzaremos indicando que la moda se sitúa en esta ocasión en el valor 5 (mucho), ya que ha sido la puntuación más repetida por los estudiantes.

Ahora bien, si queremos ahondar en las matizaciones de las que hablábamos anteriormente hemos de fijarnos en los datos de la gráfica anterior. En ella observamos algunas pequeñas connotaciones con respecto a los datos situados en la parte de acuerdo. A continuación explicaremos dichas matizaciones.

Es importante señalar que la información que aparece en la gráfica nº. 17 nos muestra la frecuencia en la puntuación de los valores. Así pues, vemos que en 22 de las 36 asignaturas (61,11%) los alumnos, han considerado que se ha

llevado a la práctica "mucho" (valor 5) esta capacidad de comprensión. Por lo que, podemos afirmar que, el grado de acuerdo sigue siendo elevado.

Sin embargo, también hay 13 materias (36,11%) en las que consideran que se ha desarrollado "bastante" (valor 4) esta capacidad. Es decir, el grado de acuerdo está dividido entre "mucho" y "bastante".

Por otro lado, señalar que tienen claro que en la parte de desacuerdo hay sólo un 1 disciplina (2,78%) los discentes han señalado que no se utilizado "nada" (valor 0) la comprensión. Existe, por tanto, un acuerdo absoluto en que en esa materia no se ha favorecido esta destreza.

3.2.1.3. El análisis como destreza cognitiva en la Licenciatura en Pedagogía

La tercera capacidad cognitiva que constituye el objeto de estudio de este apartado es el **análisis de la información**. Al igual que en las capacidades anteriores, creemos que es necesario recoger la definición que realizan Marzano y Kendall (2007). Más concretamente estos autores la describen como:

Analysis in the New Taxonomy involves the reasoned extension of knowledge. As a function of applying the analysis processes, and individual elaborates on the knowledge as comprehended. Theses elaborations extend far beyond the localized inferences made when knowledge is initially deposited in working memory in its microstructure format. Analysis also goes beyond the identification of essential versus nonessential characteristics that are a function of the process of comprehension. Analysis within the new taxonomy involves the generation of new information not already possessed by the individual (p.44)

Asimismo, Martínez Valcárcel (2014) señala que la capacidad de análisis, propuesta por estos autores, puede ser entendida como: "una ampliación de lo que se sabe, estamos ante una situación en la que se construye algo más (...) el análisis implica la generación de una nueva información que no es poseída por el individuo" (p. 51).

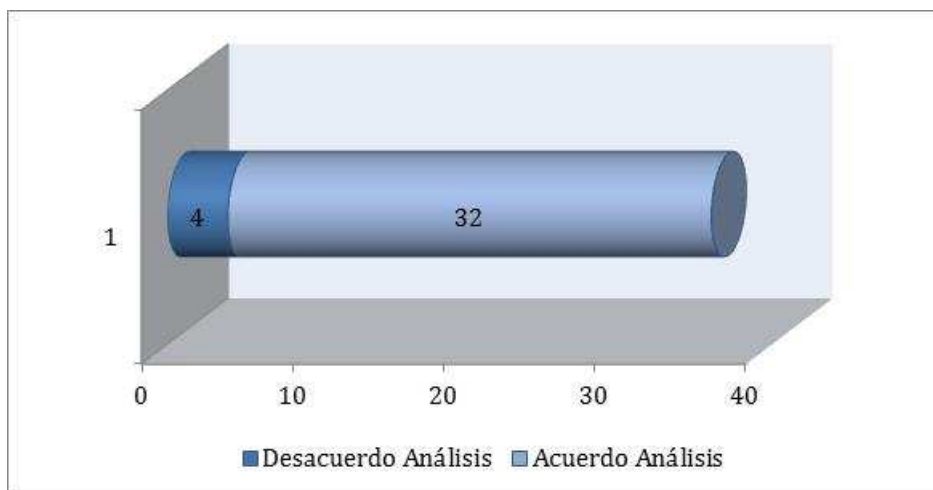
Cabe destacar que, esta operación cognitiva va más allá de la recuperación y comprensión de la información (de cómo es almacenada o recordada en la memoria), ya que cuando se le pide al alumno que analice, va más allá e, intenta construir un conocimiento nuevo o reflexiona sobre uno que ya posee para ampliarlo o redefinirlo.

En este sentido, los discentes entendían por tareas de análisis que debían de: *"reflexionar y argumentar de la forma más adecuada según nuestro criterio", "reflexionar sobre y llevarlo a lo que habíamos aprendido", "reflexión no eran contenidos teóricos de memoria", "una reflexión desde la teoría e incluso llegando a dar nuestra opinión pero de manera justificada", "reflexionar sobre un tema mostrando una explicación coherente", "se valora la perspectiva crítica del alumno y su capacidad de razonamiento", "se reflexiona y dar nuestra opinión", "hacer una reflexión personal expensado tu opinión", "se buscaba reflexión del alumno".*

Es importante resaltar que ambas descripciones (autores y los alumnos) coinciden en resaltar la relación de esta capacidad con la *reflexión, creación o redefinición de un concepto*.

Por otra parte y centrándonos en los datos expuestos por los alumnos, podemos afirmar que el análisis ha sido llevado a cabo en un número importante de asignaturas. Más concretamente 32 de las 36 asignaturas cursadas (89%). Sin duda, que aproximadamente en el 90% de las materias se lleven a cabo procesos de reflexión, redefinición e incluso de "creación" es un dato (cuanto menos) llamativo. No obstante, tal y como hemos señalado ya en alguna ocasión, los discentes a lo largo de su formación se han enfrentado en sucesivas veces a preguntas de examen, exigencias del docente, programas de asignaturas, trabajos, etc., en los que se les solicitaba o tenían como fin principal el análisis (reflexión, argumentación, justificación, definición, elaboración, etc.). Esto nos lleva a pensar que puede haber influido fuertemente en la valoración que han hecho los alumnos de esta capacidad.

Por otra parte, indicar que sólo en 4 materias (11%) están en desacuerdo con su utilización. Esta información la podemos ver ilustrada en la siguiente gráfica nº 18.

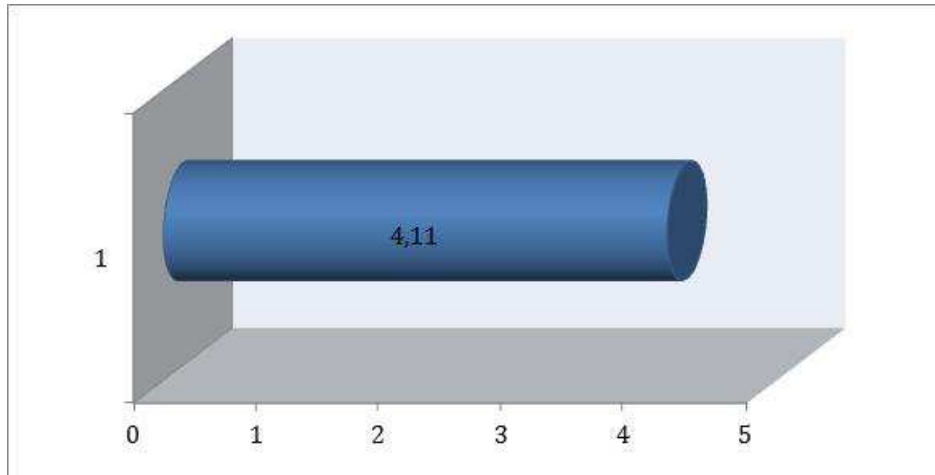


Gráfica 18: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso del análisis en la Licenciatura en Pedagogía

Es evidente que la capacidad de análisis en su grado de acuerdo se ha reducido levemente con respecto a las anteriores (recuperación y comprensión). Sin embargo, sigue siendo muy homogénea la visión de los estudiantes con respecto al desarrollo de esta habilidad a lo largo de su formación.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el grado de acuerdo o desacuerdo es una medida muy general que deja al margen, o no atiende en profundidad, a las particularidades y matices que pueden aportar los datos a pesar de este hándicap, nos orienta y nos da una visión general.

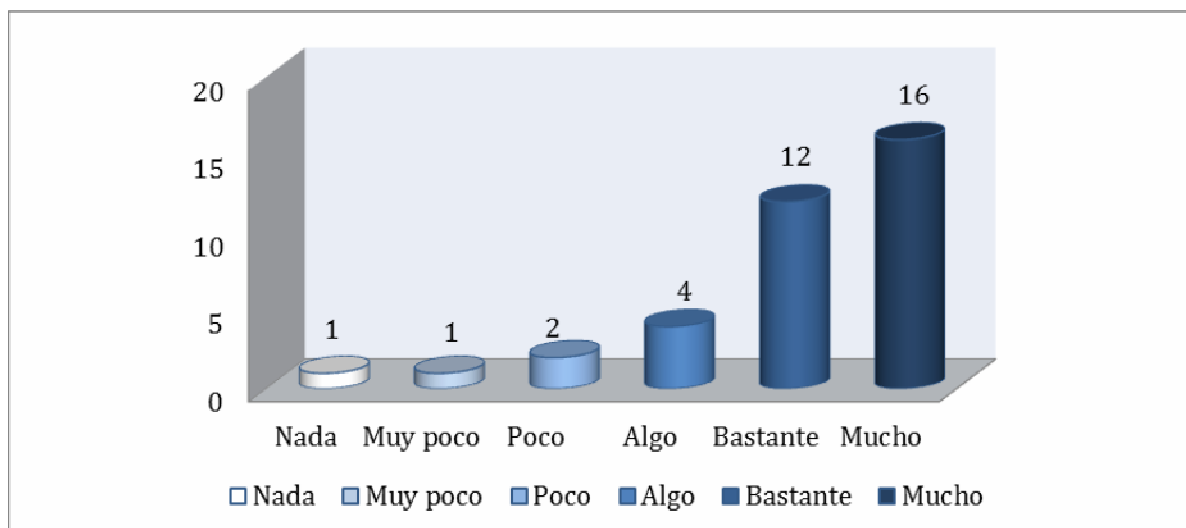
Así pues, consideramos que los matices también son importantes y nos pueden ayudar a entender (en mayor medida) la información. Por tanto, vamos a continuación a profundizar en la media, la moda y la frecuencia en las puntuaciones, para conocer dichas singularidades. Comenzando por la media.



Gráfica 19: Media de uso de la capacidad de análisis en la Licenciatura en Pedagogía

Si observamos la gráfica anterior, podemos decir que la media de uso de la capacidad de análisis se sitúa en 4,11 (sobre 5). Si tenemos en cuenta las medias anteriores (recuperación 4,58 y comprensión 4,54) estamos en condiciones de señalar que existe un ligero descenso en este valor; que puede estar ocasionado por el decrecimiento en el grado de acuerdo en la aplicación del análisis (32 materias) con respecto a capacidades vistas anteriormente (35 de 36). Sin embargo, vemos que la media sigue siendo elevada.

Igualmente, señalar que la frecuencia en las puntuaciones nos muestra una dispersión en las valoraciones. Esta información queda expuesta en la siguiente gráfica nº 20.



Gráfica 20: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de análisis

Antes de comenzar con las frecuencias hemos de indicar que, de acuerdo con los datos expuestos, la moda para la capacidad de análisis se sitúa en el valor 5 (mucho), sin embargo y a diferencia de las ocasiones anteriores, vemos que el valor 4 (bastante), ha sido repetido en sucesivas ocasiones, estando muy próximo también a la moda.

Ahora bien, si nos centramos en los datos que aparecen en la gráfica anterior, podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar, indicar que por primera vez aparecen puntuados todos los valores de 0 a 5⁷⁹, ya que hasta el momento no se había producido esta situación.

Por otra parte, señalar que el grado de acuerdo se sigue concentrando en "mucho" puesto que según éstos en 16 de las 36 asignaturas cursadas (44,4%) se ha aplicado. Pero también dentro del acuerdo, han valorado fuertemente el valor 4 "bastante" señalándolo en 12 de las 36 materias (36, 11%). Asimismo en 4 disciplinas (11,1%) creen que se ha potenciado "algo" (valor 3) esta operación cognitiva. Como podemos comprobar los alumnos coinciden en afirmar el uso de esta capacidad, sin embargo, vemos que las valoraciones en cuanto a la puesta en práctica se han dispersado en mayor medida que en ocasiones anteriores, puesto que el valor 5 y el valor 4 están muy próximos.

⁷⁹ 0= nada, 1= muy poco, 2= poco, 3= algo, 4= bastante, 5= mucho.

En cuanto a la parte de desacuerdo, podemos señalar que existe más diversidad en las puntuaciones puesto que en 2 disciplinas (5,6%) opinan que han empleado "poco" (valor 2, mientras que sólo en 1 (2,8%) valoran con un "muy poco" (valor 1) y, de igual manera, en 1 asignaturas (2,8%) creen que "nada" (valor 0).

Podemos, por tanto, decir que los confirman que se ha fomentado considerablemente el análisis. Sin embargo, también muestra la diversidad y matizaciones que en esas puntuaciones aparecen. Puesto que dentro de la parte de acuerdo en 16 ocasiones se ha dicho que mucho, en 12 bastante y en 4 algo. Lo mismo ocurre en la parte de desacuerdo en 2 disciplinas han asegurado que se ha desarrollado poco, mientras que en las otras 2 muy poco o nada. Vemos que bajo esa aparente uniformidad existen matices muy específicos.

3.2.1.4. La utilización del conocimiento como destreza cognitiva en la Licenciatura en Pedagogía

El cuarto nivel cognitivo es definido por Marzano y Kendall (2007) como *utilización del conocimiento*. Más concretamente, estos autores lo describen como

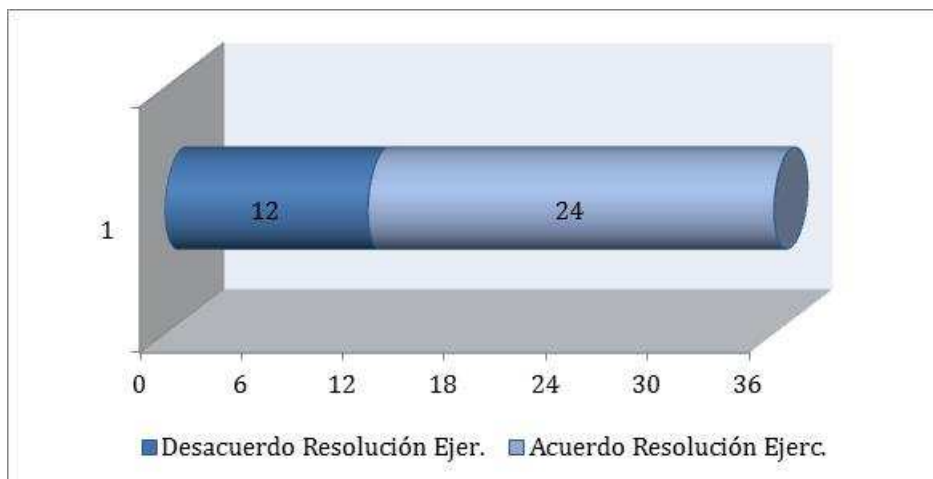
Knowledge utilization processes are those that individuals employ when wish to accomplish a specific task. For example, an engineer might use knowledge of Bernoulli's principle to solve a specific problem related to lift in the design of a new type of aircraft. Specific tasks are the venue in which knowledge is rendered useful to individuals (p.51).

Cabe destacar que Martínez Valcárcel (2014) interpreta esta capacidad como "la creación de procesos que, basándose en referentes conceptuales, son planificados para resolver un problema específico" (p.54).

Una vez definida por los autores la operación cognitiva e interpretada por otro autor hemos de señalar que para facilitarles una mejor comprensión de esta categoría y para profundidad en mayor medida, se les presentó a los alumnos en la escala Likert como dos capacidades: la *resolución de ejercicios* y *resolución de situaciones problemáticas*. Así pues, llevaremos el análisis de ambas operaciones mentales por separado, comenzaremos pues con la resolución de ejercicios.

En este sentido, indicar que cuando se les solicitaba a los estudiantes que realizasen una **resolución de problemas** éstos entendían que debían de *resolver problemas a partir de la teoría estudiada con anterioridad*, *solucionar ejercicios teniendo en cuenta los conocimientos de la teoría*, *resolver ejercicios prácticos, mediante la aplicación de formulas y cálculos*, *resolver casos prácticos basados en los contenidos de la asignatura, aplicando diferentes formulas para su resolución*, *consistía en responder a unas cuestiones prácticas de aplicación*, *ejercicios y problemas estaban destinados únicamente para resueltos de forma práctica*.

Hasta el momento hemos expuesto la definición del autor, una interpretación de la misma y cómo y qué entendían los alumnos por este tipo de capacidad, vamos a continuación a profundizar en el uso de la misma. Para ello hemos de centrarnos en la siguiente gráfica nº 21.



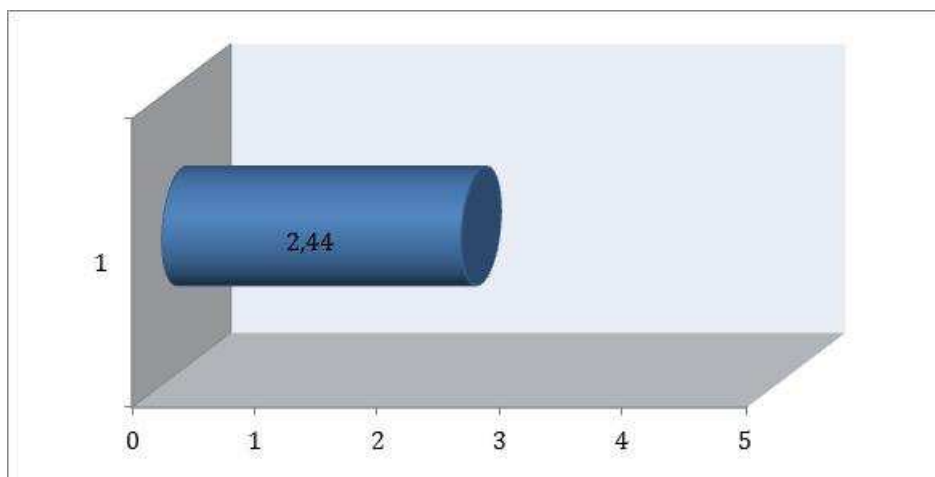
Gráfica 21: Grado de acuerdo o desacuerdo en la capacidad de resolución de ejercicios en la Licenciatura en Pedagogía

Si tenemos en cuenta los datos que aparecen en la gráfica anterior, podemos afirmar que en 24 de las 36 materias cursadas, es decir, en algo más del 66,66% de las asignaturas los alumnos consideran que se ha desarrollado esta capacidad cognitiva. Mientras que en otras 12 disciplinas (33,34%) los discentes están en desacuerdo con el uso de esta destreza.

Hemos de resaltar que pese a que son 24 las asignaturas en las que se potencia esta operación cognitiva, existen diferencias importantes con respecto al uso de las capacidades anteriores (recuperación, comprensión y análisis), ya que la de resolución ha descendido considerablemente si tenemos en cuenta el uso de las destrezas anteriores puesto que estaban entre el 89% y el 97%.

Evidentemente, los datos que se desprenden de la gráfica de acuerdo o desacuerdo son muy generales y homogéneos, lo que nos evita conocer si existen

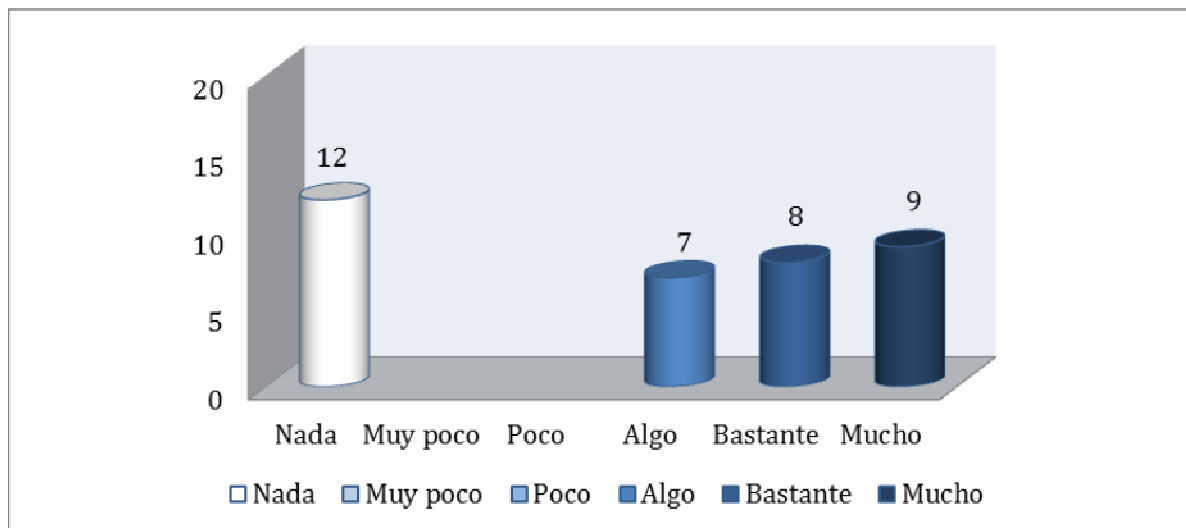
matizaciones respecto a dichos resultados. Es por ello, que hemos sentido la necesidad de ahondar y averiguar si existen las particularidades, para ello nos serviremos de la media, la moda y la frecuencia de las puntuaciones. Comenzaremos pues con la media, que queda reflejada en la siguiente gráfica.



Gráfica 22: Media de uso de la capacidad de resolución de ejercicios en la Licenciatura en Pedagogía

Si observamos la imagen anterior podemos percibir que la media en el uso de esta capacidad (resolución de ejercicios) se sitúa en 2,44 (sobre 5). Como podemos comprobar esta medida está por debajo de la mitad. Tal es el caso que nos lleva a pensar que existen matizaciones en cuanto a la puesta en práctica de la resolución de ejercicios.

En este sentido, si tenemos en cuenta las medias para las capacidades analizadas anteriormente podemos afirmar que en esta ocasión esta medida ha descendido considerablemente. Vamos a continuación a seguir profundizando en la resolución de ejercicios.



Gráfica 23: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de ejercicios

Comenzaremos señalando que la moda se sitúa en el valor 0 (nada) puesto que si nos fijamos en la gráfica anterior ha sido el más repetido por los estudiantes en sus valoraciones.

Así pues, si observamos la imagen podemos afirmar que en 12 de las 36 asignaturas (33,34%) los alumnos han valorado que no se ha desarrollado nada (valor 0) la resolución de ejercicios, esta información coincide con el grado de desacuerdo, que analizábamos anteriormente.

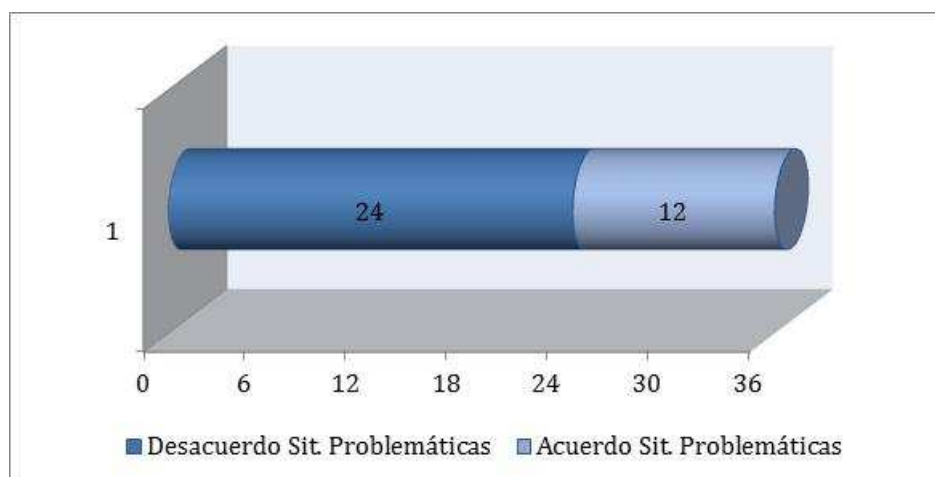
Por otra parte, de la gráfica anterior se pueden extraer más informaciones relevantes como que en 10 de las 36 materias cursadas (27,78%), los alumnos aseguran que se ha llevado a cabo esta operación cognitiva mucho (valor 5), mientras que en 7 asignaturas (19,44%) creen que bastante (valor 4) y en otras 7 disciplinas (19,44%) han puntuado que algo (valor 3). Evidentemente, en la parte de acuerdo en la que veníamos que en 24 asignaturas se utilizaba la resolución de ejercicios, aunque estos datos completan los que ya poseíamos y nos indican que existe una dispersión en las opiniones de los estudiantes en cuanto al uso de esta destreza.

En este sentido, señalar que pese a que en esta ocasión el grado de desacuerdo (concretamente la puntuación "nada") ha sido el más repetido también hemos de tener en cuenta que el valor "mucho" ha sido puntuado en un número importante de materias, lo que nos lleva a pensar que sí se ha desarrollado esta capacidad aunque no en todas las disciplinas por igual.

Tal y como hemos podido comprobar los alumnos estaban de acuerdo en el desarrollo de esta capacidad en un número importante de asignaturas, sin embargo nos hemos percatado que la moda (la puntuación más repetida) se sitúa en el valor "0" (nada), lo que nos lleva a pensar que las matizaciones ofrecidas por estas gráficas nos aportan información más detallada que la que aparecía en el grado de acuerdo y desacuerdo. Aún así con esas matizaciones estamos en condiciones de asegurar, según las vivencias y relatos de los estudiantes que la resolución de ejercicios ha sido fomentada en menor medida que las anteriores, según las vivencias de los discentes, en la Licenciatura Pedagogía de esta promoción.

Por otra parte, en cuanto a la capacidad de **resolución de situaciones problemáticas**, señalar que **los estudiantes declaraban que cuando se les pedía estas tareas ellos debían de:** *"aplicar conocimientos teóricos a un caso práctico concreto", "ante un supuesto real educativo se debe resolver habiendo alusión a la teoría", "responder a una serie de preguntas en donde teníamos que aplicar los conocimientos teóricos a algún caso práctico", "ante la presencia de un problema en concreto se nos da la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la asignatura", "se ejemplificaba una o dos situaciones reales educativas relacionando con el contenido teórico de la asignatura correspondiente, a partir de este se ofrecen soluciones, hay una parte en donde se pone de manera práctica mediante casos reales que podemos encontrar en la vida profesional los conocimientos aprendidos".*

Sin duda, los alumnos tienen una idea muy concisa de en qué consistía para ellos la resolución de situaciones problemáticas. Vamos a continuación a conocer cómo ha sido desarrollada esta capacidad de acuerdo con sus vivencias. Para ello hemos de tener en cuenta la información expuesta en la gráfica nº 24.

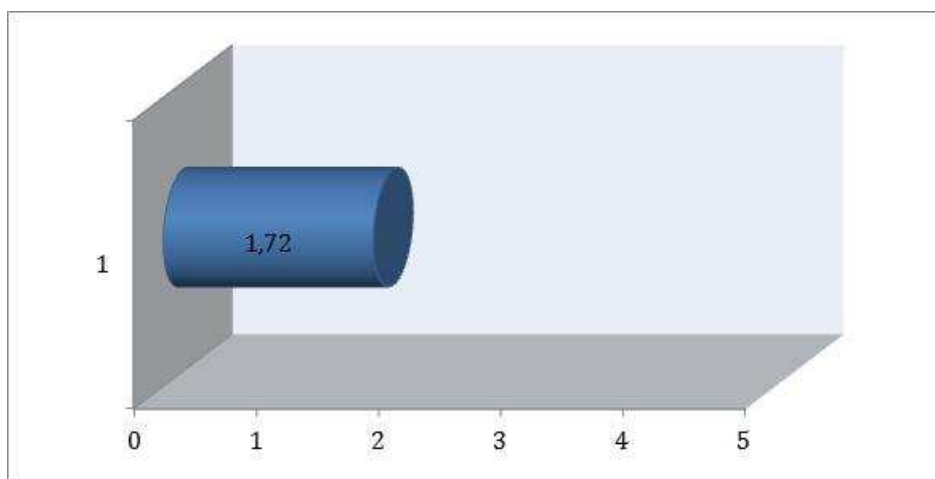


Gráfica 24: Grado de acuerdo en el uso de la resolución de situaciones problemáticas en la Licenciatura en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos de la gráfica anterior podemos decir que existe una diferencia importante en la utilización de esta capacidad en las distintas asignaturas, puesto que los alumnos señalan que en 12 de las 36 materias cursadas (33,34%) han desarrollado esta capacidad, mientras que en 24 de las 36

asignaturas (66,66%) consideran que no se ha puesto en práctica la resolución de situaciones problemáticas. Como podemos comprobar, han sido muy pocas las disciplinas en las que los alumnos afirman haber hecho uso de esta operación cognitiva, lo que nos lleva a pensar que éstos han tenido una escasa experiencia en este tipo de actividades.

Como hemos mencionado ya en alguna ocasión, el grado de acuerdo y desacuerdo nos aportan información general, no obstante hemos considerado necesario profundizar en dichos datos. Más concretamente, vamos a continuación a conocer la media, la moda y la frecuencia en las puntuaciones. Comenzando por la media.

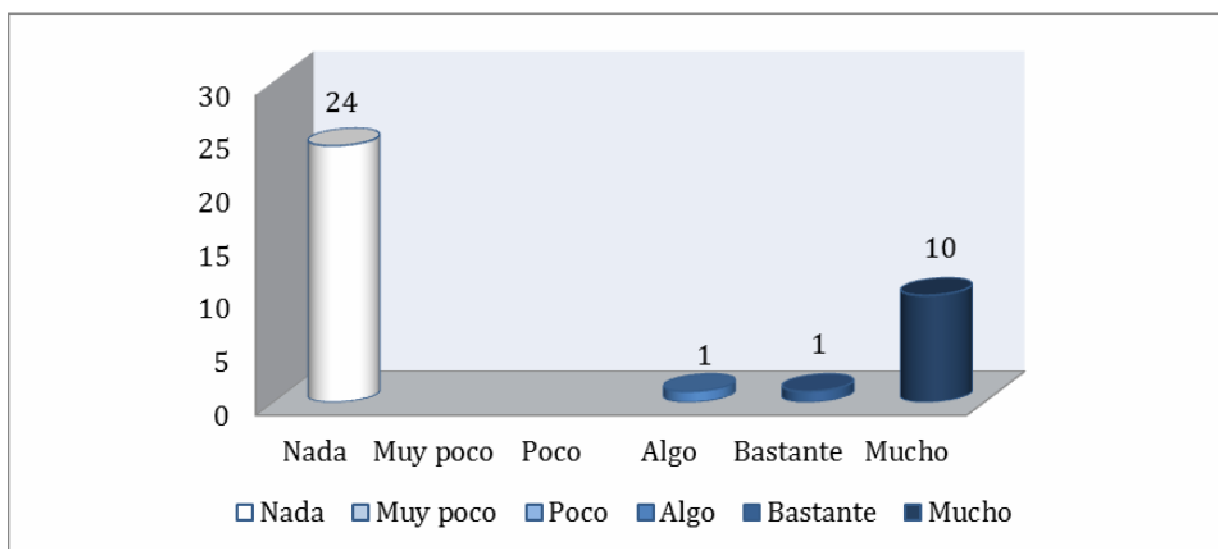


Gráfica 25: Media de la capacidad resolución de situaciones problemáticas en la Licenciatura en Pedagogía

Si observamos la imagen anterior, en la que se muestra la media en el uso de la resolución de situaciones problemáticas, vemos que la media se sitúa en 1,72 sobre 5 (valor máximo). Evidentemente, este dato nos indica que gran parte de las valoraciones realizadas por los estudiantes están entre el nada, muy poco y poco, es decir en la parte de desacuerdo.

La información que se desprende de esta gráfica confirma el elevado porcentaje de desacuerdo que mostrábamos anteriormente. No obstante, consideramos que esta puntuación puede conllevar una dispersión en cuanto a las

valoraciones que hacen los estudiantes del desarrollo de esta capacidad. Estas matizaciones son más evidentes en la gráfica que se muestra a continuación sobre las frecuencias.



Gráfica 26: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de situaciones problemáticas

De la ilustración anterior se desprenden varias informaciones. En primer lugar, que la moda se sitúa en la puntuación 0 (nada) ya que en 24 materias los estudiantes han señalado que no se hacía uso de esta capacidad.

En segundo lugar, indicar que cuando los alumnos señalan que están en desacuerdo con el uso de esta destreza lo hacen valorando con "nada" no existe dispersión en cuanto a las puntuaciones. Sin duda esta información nos aporta varias ideas, en primer lugar que existe una homogeneidad en las respuestas de los estudiantes al menos en la parte de desacuerdo, ya que coinciden en puntuar con el mismo valor un alto porcentaje de materias.

Por otra parte, en las materias que consideran que sí se ha favorecido esta operación cognitiva vemos que sí existe una pequeña dispersión; puesto que en 11 disciplinas de las 36 cursadas (30,5%) han valorado con "mucho" el uso de esta capacidad mientras que sólo en 1 (2,78%) han puntuado con "bastante". Así pues,

hemos de decir que cuando se trata de la parte de acuerdo mayoritariamente los alumnos valoran las asignaturas en las que han empleado esta capacidad lo hacen con el valor 5.

Si tenemos en cuenta la información expuesta hasta el momento en el análisis de otras capacidades podemos señalar ahora que a diferencia de las destrezas anteriores en ésta los estudiantes consideran que ésta se ha aplicado en un número menor de asignatura. Así pues, podemos afirmar que de acuerdo con los datos recogidos y analizados existen diferencias en el uso de las diferentes capacidades desde la experiencia del alumnado.

Más concretamente, la destreza con mayor grado de acuerdo en su aplicación acorde a la visión de los estudiantes ha sido la recuperación y la comprensión y el análisis. Mientras que las capacidades menos aplicadas han sido la resolución de ejercicios y la de situaciones problemáticas.

En estas páginas hemos mostrado la visión que tiene el alumnado acerca del uso de las diferentes capacidades. No obstante, hemos de resaltar que las valoraciones que se han expuesto era cómo entendían los alumnos el uso de cada una de las destrezas entendidas individualmente, cómo las definían, con qué frecuencia eran desarrolladas, el grado de acuerdo y desacuerdo, el valor medio de aplicación, etc. Vamos en el apartado siguiente a dar un paso más, vamos de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes sobre las capacidades a conocer en qué medida eran aplicadas las 5 destrezas en cada una de las 36 asignaturas asignaturas.

3.2.1.5. Aplicación de las destrezas cognitivas por bloques de asignaturas en Pedagogía

En los apartados anteriores hemos expuesto la visión que de acuerdo con su experiencia tienen los alumnos en cuanto a la puesta en práctica de las diferentes operaciones cognitivas. Nuestra intención en este apartado es conocer cómo han valorado los estudiantes el uso y desarrollo de las 5 capacidades en cada una de las 36 asignaturas. Así pues, a continuación mostraremos la frecuencia con la que se empleaban cada una de ellas en las diferentes asignaturas, según las declaraciones de los alumnos.

Asimismo remarcar que cuando comenzamos el análisis por asignaturas nos percatamos que muchos y muy variados podían ser los caminos a seguir para analizar este apartado. No obstante, nos decantamos por organizar las 36 asignaturas de acuerdo con los porcentajes de uso de cada destreza cognitiva en las disciplinas. Para ello estructuramos la información en una tabla en la que se recogía, por una parte, las asignaturas y, por otro lado, los porcentajes de uso de cada capacidad. El orden para organizar la información surge de la idea de ordenar las diferentes asignaturas por el porcentaje de uso de las distintas capacidades.

En un principio organizamos los datos intentando organizar los porcentajes sobre el 10%. Sin duda, estos datos arrojaban información bastante específica para poder extraer patrones. Seguidamente ordenamos los resultados tomando como referente el 20%. Evidentemente, éstos aportaban más información e iban dando lugar a algunas ideas, pero aun así seguía siendo complicado establecer patrones. Por último, optamos por sistematizar la información por cuartiles (25%) los que nos proporcionó datos de corte más general, permitiéndonos establecer algunos bloques de asignaturas con esquemas muy similares. Cabe destacar que ésta información queda recogida en la siguiente tabla nº 28.

Tabla 28: Porcentaje de utilización de las distintas capacidades en cada una de las 36 asignaturas troncales y obligatorias de la Licenciatura en Pedagogía

Cód. Asign. ⁸⁰	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas	Bloq.asignaturas
Aa	96.90%	93.70%	87.50%	81.20%	65.60%	2
Ab	96.90%	90.60%	87.50%	79.10%	59.40%	
Ac	93.70%	90.60%	90.60%	50.00%	34.40%	
Ad	87.50%	81.20%	81.20%	40.60%	43.70%	
Ae	96.90%	81.20%	81.20%	37.50%	31.20%	
Af	93.70%	76.10%	76.10%	40.60%	46.90%	
Ag	93.70%	76.10%	81.20%	28.10%	12.50%	
Ah	87.50%	90.60%	87.50%	43.70%	18.70%	
Ai	87.50%	80.60%	76.10%	59.00%	5.0%	
Ak	90.60%	76.10%	71.90%	37.50%	37.50%	
Aj	96.90%	87.50%	75.00%	68.70%	46.90%	
Al	81.20%	84.40%	75.00%	68.70%	53.10%	
Am	96.90%	90.60%	75.00%	62.50%	15.60%	
An	96.90%	87.50%	71.90%	62.50%	40.60%	
Ao	84.40%	77.00%	73.00%	56.00%	47%	
Ap	85.00%	79.00%	74.00%	57.00%	48%	
Añ	96.90%	87.50%	82.50%	15.60%	15.60%	
Aq	81.20%	74.20%	51.60%	48.80%	51.60%	
As	70.0%	75.00%	71.1%	62.50%	34.40%	1
At	96.90%	74.20%	64.50%	74.20%	54.80%	
Ax	87.50%	62.50%	65.60%	37.50%	28.10%	
Av	96.90%	75.00%	56.20%	50.00%	21.90%	
Ay	81.20%	46.90%	28.10%	28.10%	21.90%	
Aw	93.70%	75.00%	45.60%	25.00%	25.00%	
Ar	87.50%	71.90%	28.10%	9.40%	12.50%	
Az	46.90%	68.70%	50.00%	37.50%	48.60%	4
Ba	65.60%	71.90%	84.40%	56.20%	59.40%	
Bb	56.20%	75.00%	76.10%	59.40%	40.60%	
Bc	71.90%	75.00%	81.20%	56.20%	53.10%	
Bd	65.60%	91.70%	100%	71.90%	91.70%	3
Be	81.20%	76.10%	75.00%	75.00%	94.00%	
Bf	71.10%	65.60%	56.20%	37.50%	64.40%	
Bg	56.20%	75.00%	81.70%	84.40%	86.20%	
Bh	90.60%	76.10%	90.60%	90.60%	90.60%	
Bi	84.40%	76.10%	84.40%	84.40%	84.40%	
Bj	81.20%	81.20%	84.40%	84.40%	100%	

Primer cuartil que oscila entre el 100% y el 76%
Segundo cuartil que oscila entre el 75 % y el 51%
Tercer cuartil que oscila entre el 50% y el 26 %
Cuarto cuartil que oscila entre el 25% y el 1%

Si nos fijamos en la tabla nº 28 que aparece anteriormente en la que podemos ver el análisis y la puesta en práctica de las diferentes capacidades en las distintas asignaturas observamos que existen (de acuerdo con las valoraciones de los alumnos) 4 grandes bloques de asignaturas que al menos han seguido un esquema de trabajo similar.

Cabe destacar que, para facilitar la diferenciación de estos cuatro grupos de asignaturas y su análisis hemos optado por dividir la tabla con unos bordes determinados intentando que los 4 conjuntos quedasen evidenciados a simple vista. Vamos a continuación a describir y analizar cada uno de estas categorías.

Comenzaremos describiendo y analizando el bloque más significativo (si nos fijamos en la tabla se encuentra situado en la parte superior izquierda y lo podemos ver en tonos oscuros). Así pues, señalar que este primer bloque de asignaturas se caracteriza por ser bastante numeroso ya que en él se recogen hasta 17 materias.

Este conjunto se define también por ser aquel en el que se desarrollan las capacidades de aprendizaje más "superficial" la *recuperación de la información* (el proceso por el cual el estudiante reconoce, recuerda y ejecuta una determinada información que ya está almacenada en la memoria), la *comprensión de la información* (el proceso mediante el cual el alumno organiza, estructura y clasifica la información en un formato determinado para introducirla/almacenarla en la memoria permanente) y, aunque en menor medida, el *análisis de la información* (el proceso de redefinición, valoración y construcción de nuevos conceptos)⁸¹. Tal y como podemos ver en la tabla nº 29.

⁸¹ También podemos ir a la página 81 en las que se especifica más sobre el tema de destrezas cognitivas.

Tabla 29: Bloque de asignaturas, mayor utilización recuperación, comprensión y análisis

Cód. Asign.	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas
Aa	96,90%	93,70%	87,50%	81,20%	65,60%
Ab	96,90%	90,60%	87,50%	78,10%	59,40%
Ac	93,70%	90,60%	90,60%	50,00%	34,40%
Ad	87,50%	81,20%	84,40%	40,60%	43,70%
Ae	96,90%	81,20%	81,20%	37,50%	31,20%
Af	93,70%	78,10%	78,10%	40,60%	46,90%
Ag	93,70%	78,10%	81,20%	28,10%	12,50%
Ah	87,50%	90,60%	87,50%	43,70%	18,70%
Ai	87,00%	80,00%	76,00%	59,00%	50%
Ak	90,60%	78,10%	71,90%	96,90%	37,50%
Aj	96,90%	87,50%	75,00%	68,70%	46,90%
Al	84,40%	84,40%	75,00%	68,70%	53,10%
Am	96,90%	90,60%	75,00%	62,50%	15,60%
An	96,90%	87,50%	71,90%	62,50%	40,60%
Ao	84,00%	77,00%	73,00%	56,00%	47%
Ap	85,00%	78,00%	74,00%	57,00%	48%
Añ	96,90%	87,50%	62,50%	15,60%	15,60%

Como hemos señalado anteriormente, en este primer bloque se recogen las asignaturas que mayoritariamente han desarrollado las destrezas cognitivas de recuperación, comprensión y análisis, con un porcentaje elevado entre el 96,9% y el 76%. Más concretamente este conjunto está compuesto por materias como: *Formación laboral y ocupacional; Modelos y procesos de orientación; Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Teoría de la educación, Educación de adultos; Procesos y estrategias de desarrollo institucional, Antropología de la educación, Didáctica general, Apoyo y asesoramiento a sujetos con NEE, Biopatología de las deficiencias, Economía de la educación, Innovación tecnológica y enseñanza, Organización y gestión de centros educativos, Psicología de la educación, Historia de la educación española, Evaluación, centros y profesores, Supervisión y asesoramientos a centros.*

Evidentemente, dentro de este primer grupo también existen excepciones en las que además de emplear la recuperación, la comprensión y el análisis se utilizan también, como se puede ver en la tabla (aunque en menor medida y sólo en determinadas asignaturas) la *resolución de problemas*, tal es el caso de asignaturas como *Formación Laboral y Ocupacional; Modelos y Procesos de Orientación y Economía de la Educación*, en las que se utiliza también de forma considerable la resolución de problemas, con porcentajes que oscilan entre el

78,1% y el 96,9%. A pesar de cómo bien hemos indicado suelen ser casos poco frecuentes en este primer grupo en el que prima (como podemos comprobar en la tabla nº 29) en mayor medida la recuperación de la información, la comprensión y en menor medida el análisis.

Por otra parte, el segundo grupo está compuesto por ocho asignaturas en las que se potencia como operación cognitiva principal *la recuperación*. Tal y como podemos ver en la tabla nº 30 que mostramos a continuación.

Tabla 30: Bloque de asignaturas, mayor utilización recuperación

Cód. Asign.	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas
Aq	83,90%	74,20%	51,60%	48,40%	51,60%
As	100%	75,00%	78,10%	62,50%	34,40%
At	96,80%	74,20%	64,50%	74,20%	54,80%
Ax	87,50%	62,50%	65,60%	37,50%	28,10%
Av	96,90%	75,00%	56,20%	50,00%	21,90%
Ay	81,20%	46,90%	28,10%	28,10%	21,90%
Aw	93,70%	75,00%	65,60%	25,00%	25,00%
Ar	87,50%	71,90%	28,10%	9,40%	12,50%

Este segundo conjunto de materias está conformado por asignaturas en las que se ha utilizado con porcentajes más elevados la capacidad de recuperación. Más concretamente, se pueden observar en la tabla porcentajes de valoración de esta operación cognitiva que oscilan entre el 100% y el 81,2%. De esta información se desprende que en dichas materias se ha fomentado o así lo han sentido los alumnos un aprendizaje más superficial y memorístico. No obstante, hemos de indicar también que no sólo se ha hecho uso de la recuperación si no que también se han desarrollado con bastante frecuencia y con porcentajes elevados capacidades como: la comprensión y el análisis y en menor medida la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Cabe destacar que este bloque está compuesto por disciplinas como: *Psicología del Desarrollo, Historia de la Educación; Formación y actualización en la función Pedagógica; Pedagogía Social; Política y Legislación Educativas; Sociología*

de la Educación; Tecnología Educativa y Bases Orgánicas y funcionales de la Educación.

Por otro lado, en cuanto al tercer grupo de asignaturas podemos decir que se caracteriza por estar marcado en la tabla con colores más oscuros situados en la parte inferior derecha de la tabla. Más concretamente a continuación mostramos una tabla con dichas materias.

Tabla 31: Bloque de asignaturas, mayor utilización de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas

Cód. Asign.	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas
Bd	65,60%	93,70%	100%	71,90%	93,70%
Be	81,00%	78,00%	75,00%	75,00%	94,00%
Bf	78,10%	65,60%	56,20%	81,20%	84,40%
Bg	56,20%	75,00%	93,70%	84,40%	81,20%
Bh	90,60%	78,10%	90,60%	90,60%	90,60%
Bi	84,40%	78,10%	84,40%	84,40%	84,40%
Bj	81,20%	81,20%	84,40%	84,40%	100%

La diferencia con los conjuntos de asignaturas anteriores radica en que este grupo se ponen en práctica de capacidades cognitivas asociadas a aprendizajes más "complejos" y no tan memorísticos o superficiales como habíamos visto hasta ahora. Más concretamente en este bloque de materias expuestas en la tabla anterior podemos observar que se han desarrollado en mayor medida las capacidades de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas, con porcentajes que oscilan entre el 100% y el 71,91%.

Igualmente, hemos de indicar que las destrezas de recuperación, comprensión y análisis también han sido identificadas con porcentajes elevados en dichas materias. Así pues, podemos confirmar que en estas disciplinas: *Prácticum II, Bases Metodológicas de la Investigación en Educación, Análisis y Tratamiento de datos de Investigación en Educación, Intervención Socioeducativa y Animación Sociocultural, Diagnóstico Pedagógico, Evaluación de Programas Educativos y Sociales y Métodos, Diseño y Técnicas de Investigación en Educación*, los sujetos han desarrollado en gran medida todas las capacidades.

Finalmente, el cuarto grupo esta compuesto sólo por 4 asignaturas. Éste es el conjunto de materias más disperso puesto que según las valoraciones de los estudiantes, han puesto en práctica las cinco capacidades pero de forma muy variada, tal y como podemos ver en la tabla nº 32 que mostramos a continuación.

Tabla 32: Bloque de asignaturas, mayor utilización de análisis

Cód. Asign.	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas
Az	46,90%	68,70%	50,00%	37,50%	40,60%
Ba	65,60%	71,90%	84,40%	56,20%	59,40%
Bb	56,20%	75,00%	96,90%	59,40%	40,60%
Bc	71,90%	75,00%	81,20%	56,20%	53,10%

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la tabla anterior vemos que, fundamentalmente en esta agrupación de disciplinas se han desarrollado todas las capacidades con porcentajes muy similares, aunque parece que hay una tendencia a utilizar en mayor medida el *análisis*. Esta capacidad puede ser entendida como un proceso de redefinición, valoración y construcción/ creación de nuevos conceptos. En este sentido, podríamos concebir el análisis como una destreza que podría estar entre las capacidades que conllevan tareas de orden inferior (recuperación y comprensión) y aquellas que intentan que el estudiante ponga en práctica tareas de orden superior (resolución de problemas y experimentación). Más concretamente, las materias que están dentro de este bloque son: *Procesos Psicológicos Básicos; Educación para la Salud; Prácticum I y Educación Comparada*.

Sin lugar a dudas, la información que hemos expuesto a lo largo de este apartado nos ha proporcionado una visión más concreta y específica de cómo han sido desarrolladas las capacidades en las distintas asignaturas.

Como hemos podido comprobar existen tendencias en cuanto a la puesta en práctica de las operaciones cognitivas, ya que hay disciplinas en las que mayoritariamente se ha potenciado la recuperación (o así lo han sentido los alumnos) aunque también las otras capacidades pero en menor medida, y materias en las que se ha favorecido operaciones más complejas como la resolución de ejercicios y casos prácticos. Evidentemente, esta información nos ha servido para concretar la tendencia que predomina en determinadas materias en cuanto a

operaciones mentales se refiere, cuáles han sido las más desarrolladas, que hay materias que pueden englobarse en un mismo grupo puesto que siguen tendencias muy similares, etc. Así pues, remarcar la importancia que tiene este cuadro pues complicado encontrar estudios en los que se especifique tan en profundidad, aunque desde la visión del alumno, qué capacidades han sido favorecidas.

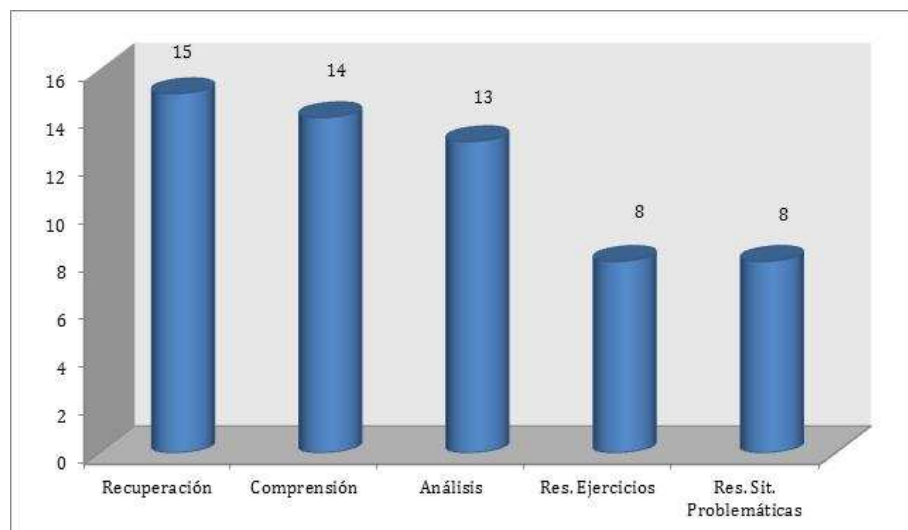
En este capítulo hemos tratado los datos que han relatado los discentes de la Licenciatura, vamos en el apartado siguiente a conocer qué opinan los estudiantes de Grado sobre las capacidades cognitivas.

3.2.2. Las capacidades cognitivas desarrolladas en el Grado en Pedagogía: la experiencia del alumno

En el apartado anterior hemos conocido el uso que según las experiencias de los alumnos se ha hecho de las distintas capacidades en la Licenciatura en Pedagogía. Vamos en éste a conocer de qué operaciones cognitivas identifican los estudiantes y con qué frecuencia se han llevado a cabo en el Grado en Pedagogía.

Así pues, recordar que para analizar e interpretar los resultados obtenidos se va a emplear la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007) sobre las capacidades cognitivas. Del mismo modo, indicar que daremos comienzo con el uso, que han hecho los estudiantes de las diferentes destrezas cognitivas de forma general, para posteriormente profundizar y llevar a cabo un estudio más pormenorizado de cada una de las operaciones.

Abordaremos, en primer lugar, el análisis general de las 5 capacidades cognitivas y cómo se han desarrollado en las diferentes asignaturas. Esta información queda reflejada en la siguiente gráfica nº 27.



Gráfica 27: Frecuencia de uso de las destrezas cognitivas en el Grado en Pedagogía

La gráfica anterior nos muestra la frecuencia de uso de las distintas capacidades en la titulación de Grado en Pedagogía, de acuerdo con las experiencias de los alumnos. Así pues, hemos de señalar que éstos han identificado el uso de 5 capacidades cognitivas, aunque también han manifestado no todas han sido desarrolladas de la misma forma ni con la misma intensidad.

Así pues, podemos decir que la *recuperación*, la *comprensión* y el *análisis* han sido las destrezas más desarrolladas puesto que se ha puesto en práctica en un número importante de materias. Más concretamente, la recuperación ha sido aplicada en todas las disciplinas cursadas hasta el momento, la comprensión en el 93 % y el análisis en el 87%.

Por otra parte, en cuanto a la *resolución de problemas y de situaciones problemáticas*, resaltar que han sido las capacidades cognitivas menos desarrolladas según los estudiantes de Grado, puesto que se han utilizado en 8 de las 15 asignaturas cursadas (53,33%). A pesar de ser las capacidades menos aplicadas hemos de señalar que se han llevado a cabo en más de la mitad de disciplinas.

Tal y como hemos podido comprobar hasta el momento los discentes del grado tienen una imagen clara y concisa sobre qué operaciones y con qué

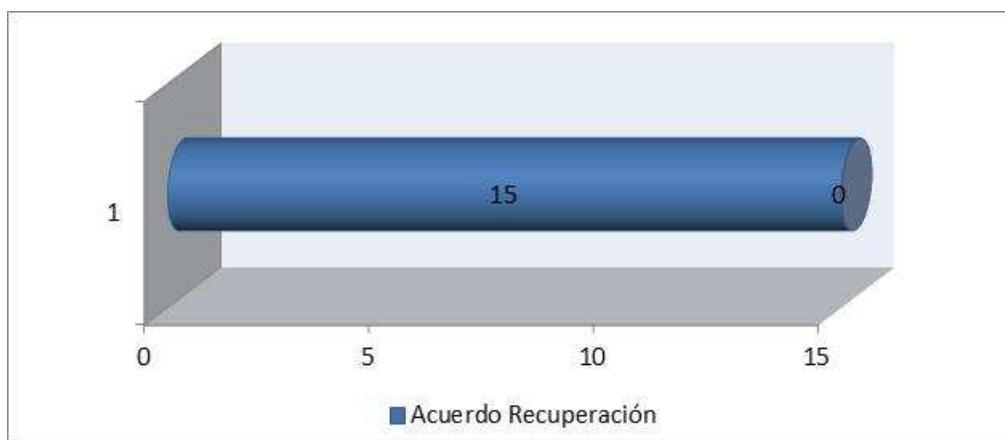
frecuencia han sido desarrolladas cada una de las capacidades. Asimismo, son conscientes que no todas han sido llevadas a cabo con la misma frecuencia ya que unas han sido más fomentadas que otras.

Hasta ahora hemos tenido una visión muy general, vamos en los apartados siguientes a profundizar en cada una de las operaciones mentales. Más concretamente, el análisis específico se realizará entorno a 3 medidas estadísticas: comenzaremos por el grado de acuerdo y desacuerdo (que nos ofrecerán una visión amplia y homogénea de cómo ha sido aplicada cada capacidad), continuaremos con la media (que nos aportará información sobre el promedio de uso de dicha destreza) y, concluiremos con la frecuencia de uso en cada puntuación y la moda.

3.2.2.1 La recuperación como capacidad cognitiva en el Grado en Pedagogía

Comenzaremos, en esta ocasión, por la recuperación de información por ser aquella capacidad que más se ha desarrollado hasta el momento en el Grado en pedagogía. Es importante recordar de acuerdo con la propuesta de Marzano y Kendall (2007) la recuperación consistía en extraer información de la memoria a largo plazo y transferirla a la memoria de trabajo.

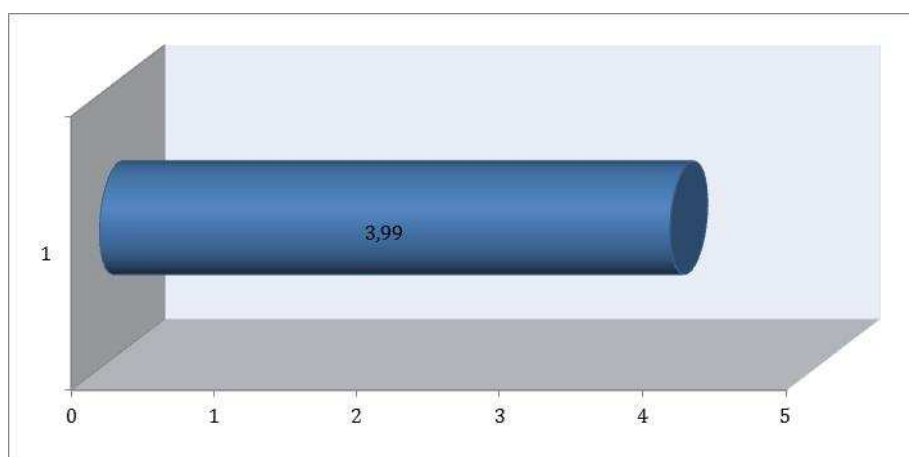
En este sentido y tomando esta información como referencia, vamos a continuación a profundizar en el grado de acuerdo o desacuerdo que señalan los estudiantes para esta operación cognitiva. Más concretamente, esta información queda ilustrada en la siguiente gráfica nº 28 que se muestra a continuación.



Gráfica 28: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la recuperación en el Grado en Pedagogía

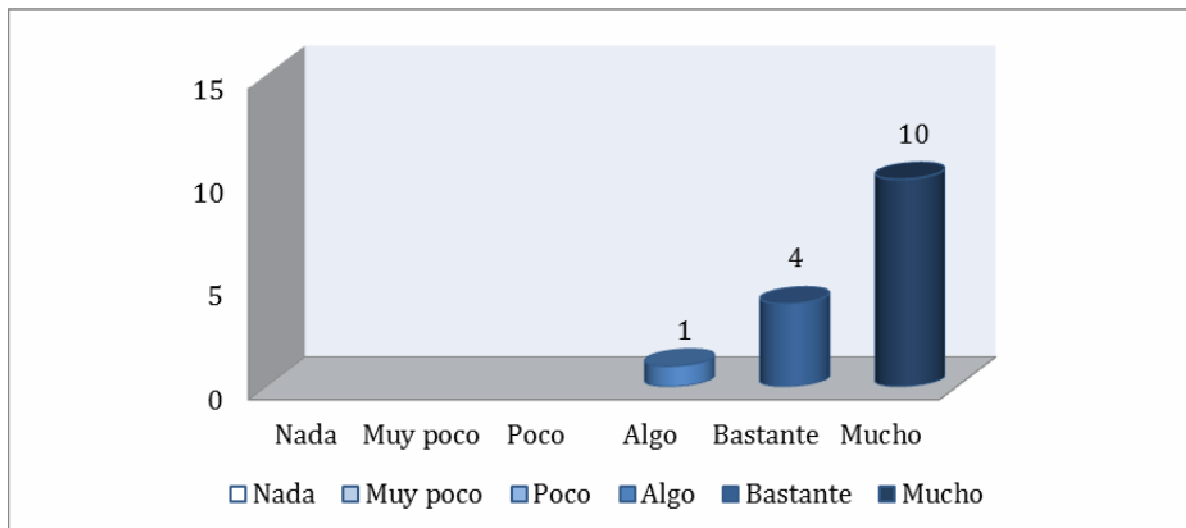
Si nos fijamos en los datos que aparecen en la ilustración anterior observamos que, de acuerdo con las vivencias de los alumnos, éstos reconocen haber aplicado la recuperación en todas las materias cursadas hasta el momento. Así pues, podemos pensar que la formación de los estudiantes en este tipo de tareas que en las que se pone en práctica esta capacidad han sido ampliamente desarrolladas por los alumnos.

Naturalmente, el grado de acuerdo y/o desacuerdo nos muestra una imagen muy general del uso de dicha capacidad, sin embargo consideramos necesario conocer y profundizar más en esos datos. Para ello nos ayudaremos de la media, las frecuencias en las puntuaciones y la moda. Más concretamente, comenzaremos por la media que queda expuesta en la gráfica que mostramos a continuación.



Gráfica 29: Media de uso de la recuperación en el Grado en Pedagogía

De los datos que se exponen en la gráfica anterior podemos decir que la media se sitúa en 3,99 sobre el 5 que es el valor máximo. En este sentido, indicar que la media se encuentra situada muy próxima al valor más alto, aún así esta puntuación (3,99) nos da cuentas de la diversidad que existe en las valoraciones que hacen los estudiantes respecto al uso de esta capacidad. Más concretamente, estas matizaciones pueden verse reflejadas en la siguiente ilustración.



Gráfica 30: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de recuperación

Si nos fijamos en los datos mostrados en esta gráfica vemos, en primer lugar que, la moda se sitúa en la ponderación "mucho" (valor 5) ya que ha sido el valor más puntuado por los estudiantes.

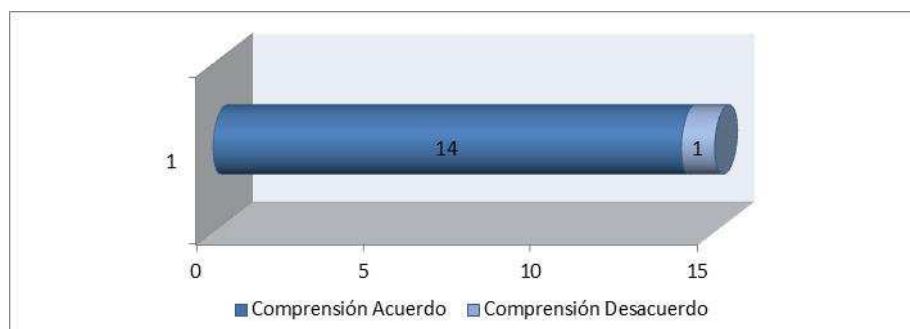
Por otra parte, destacar que los alumnos están de acuerdo en la aplicación de la capacidad de recuperación, pues todos los valores están localizados entre algo, bastante y mucho. De igual forma indicar que existe una diversidad en las valoraciones por parte de los alumnos en cuanto al uso de dicha capacidad. Más concretamente, podemos afirmar que de las 15 asignaturas en las que señalan que han desarrollado la recuperación, en 10 materias (66,67% del total) consideran que la han fomentado mucho (valor 5), mientras que en 4 disciplinas (26,67%) creen que la han llevado a cabo bastante (valor 4) y sólo en 1 (16,67%) opinan que se ha empleado algo la recuperación (valor 3).

En sentido, remarcar que de acuerdo con estas puntuaciones los estudiantes relatan que han utilizado la recuperación mucho y que en ningún caso no se ha llevado a la práctica. Así pues, cuando terminen su formación tendrán adquiridas en gran medida las destrezas y habilidades que con la recuperación de información se favorecen.

3.2.2.2. La comprensión como capacidad cognitiva en el Grado en Pedagogía

En el apartado anteriormente hemos conocido la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de recuperación. Vamos en este apartado a exponer qué resaltan los alumnos de la **comprensión de la información** como capacidad cognitiva.

Así pues, hemos de recordar que la comprensión ha sido la segunda capacidad más valorada por los discentes, al menos en los años de Grado que llevan cursados. Más concretamente, los alumnos están de acuerdo en que se ha fomentado en un elevado número de materias dicha operación mental, tal y como vemos en la imagen siguiente.



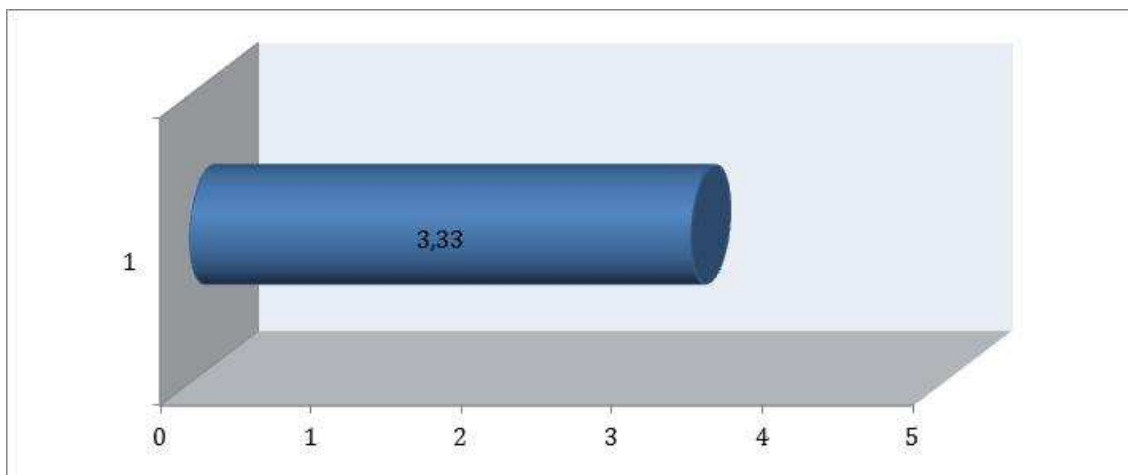
Gráfica 31: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de comprensión en el Grado en Pedagogía

Cabe destacar que, de acuerdo con los datos que se muestran en la gráfica anterior, los estudiantes manifiestan que en 14 de las 15 asignaturas (93,33%) se ha desarrollado la comprensión, lo que nos indica que hasta el momento los discentes han desarrollado en gran medida la destreza de organizar, estructurar y apropiarse de la información para almacenarla en la memoria.

Por otro lado, los alumnos consideran que en 1 de las 15 materias (6,66%) no se ha fomentado dicha capacidad. En la imagen anterior hemos conocido el

grado de acuerdo y desacuerdo, el cual nos indica la homogeneidad que hay en cuanto a las valoraciones de los discentes en la capacidad de comprensión.

Sin embargo, hemos considerado necesario profundizar y conocer la media, la frecuencia y la moda ya que creemos que pueden aportar matices a esta información. Más concretamente, comenzaremos con la media.

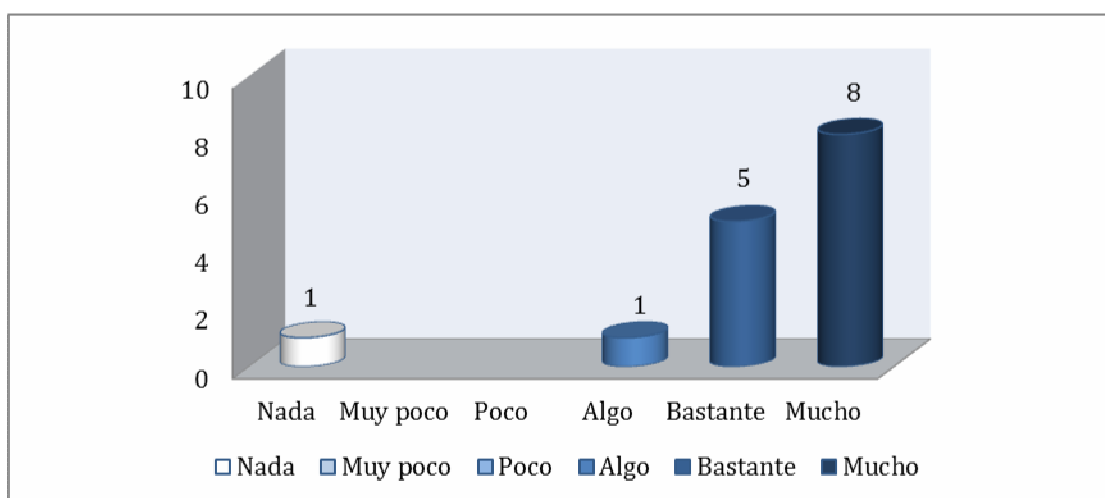


Gráfica 32: Media de uso de la capacidad de comprensión en el Grado en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos percibimos que la media (como medida de tendencia central) se sitúa en el 3,33 sobre un valor máximo de 5. Cabe destacar que esta puntuación nos indica que existe una leve dispersión en las valoraciones que hacen los estudiantes en cuanto al uso de esta capacidad.

Asimismo, hemos de reconocer que la media ha descendido ligeramente con respecto a la media de la capacidad anterior, lo que nos lleva a pensar que pueden existir matizaciones en las valoraciones que hacen los estudiantes de dicha operación cognitiva. En este sentido, señalar que la media nos confirma que los estudiantes (o al menos sus puntuaciones en cuanto a esta capacidad) se ubican en el grado de acuerdo.

Hasta el momento hemos conocido el grado de acuerdo y desacuerdo y la media, vamos a continuación a exponer la frecuencia de uso en las puntuaciones y la moda. Para ello nos ayudaremos de la siguiente gráfica nº33



Gráfica 33: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de comprensión

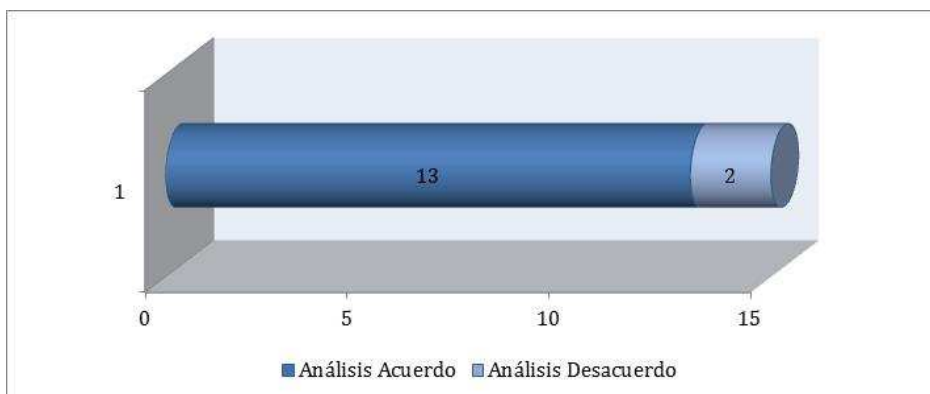
Si nos fijamos en los datos que aparecen en la gráfica nº 33 que mostramos más arriba vemos que la moda (el valor más repetido en las puntuaciones de los estudiantes) se sitúa en “mucho” (valor 5). Igualmente, señalar que la moda se ubica dentro del grado de acuerdo aunque como podemos comprobar en la imagen anterior existe una dispersión, puesto que de las 14 materias en las que afirmaban usar esta capacidad en 8 disciplinas (53,33%) consideran que se ha favorecido mucho (valor 5) la comprensión (coincidiendo con la moda), en 5 asignaturas (33,33%) creen que bastante (valor 4) y en 1 (6,7%) piensan que algo (valor 3). Tal y como podemos comprobar existe un amplio abanico de puntuaciones remarcadas por los alumnos en la parte de utilización de esta capacidad. Sin embargo, si nos centramos en la parte de desacuerdo observamos que éstos indican que cuando no se desarrolla es nada (valor 0) aunque sólo ha sido en 1 asignatura (6,7%).

Estos datos vienen a confirmar la hipótesis que indicábamos al iniciar este apartado y es que pueden existir variaciones o dispersiones en las valoraciones que realizan los estudiantes en el grado de acuerdo de utilización de esta capacidad.

3.2.2.3. *El análisis como capacidad cognitiva en el Grado en Pedagogía*

Hasta el momento hemos conocido qué percepción tienen los alumnos del uso de la recuperación y comprensión en el Grado en Pedagogía. Vamos ahora a centrar nuestra atención en la capacidad de **análisis de la información**.

Comenzaremos aludiendo al grado de acuerdo o desacuerdo que tienen los estudiantes con respecto al uso de dicha destreza en las diferentes asignaturas. Para ello nos ayudaremos de la información que aparece en la siguiente gráfica nº 34.

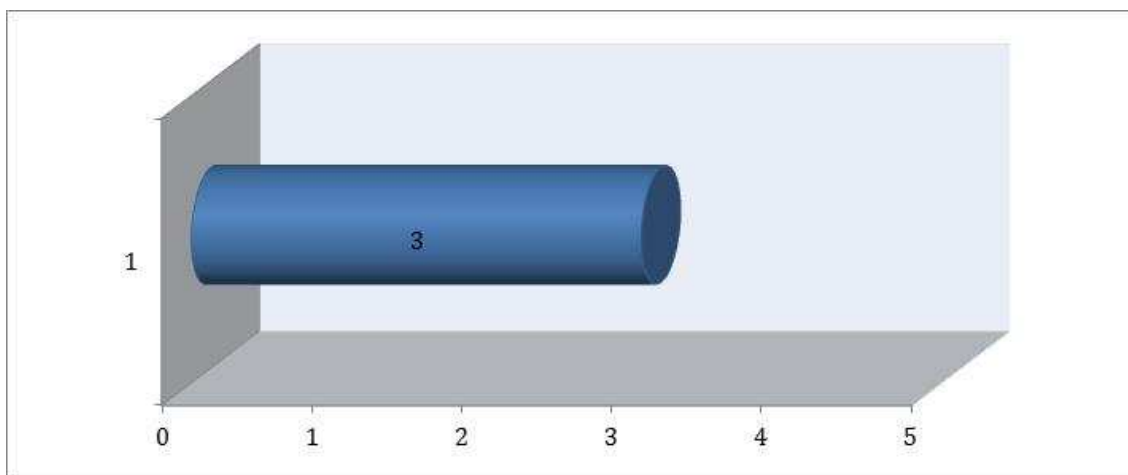


Gráfica 34: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso del análisis en el Grado en Pedagogía

Tal y como vemos en la gráfica anterior, los alumnos reconocen que en 13 de las 15 materias que habían cursado, es decir en el 87% de las asignaturas han desarrollado la capacidad de analizar (entendida como el proceso de redefinición, valoración y construcción de nuevos conceptos), mientras que sólo en 2 asignaturas (13%) creen que no se ha llevado a cabo. Si tenemos en cuenta los datos indicados en la gráfica de acuerdo y desacuerdo vemos que en esta ocasión el acuerdo ha descendido ligeramente en comparación con las capacidades anteriores (recuperación y comprensión). Aún así, hemos de resaltar que el

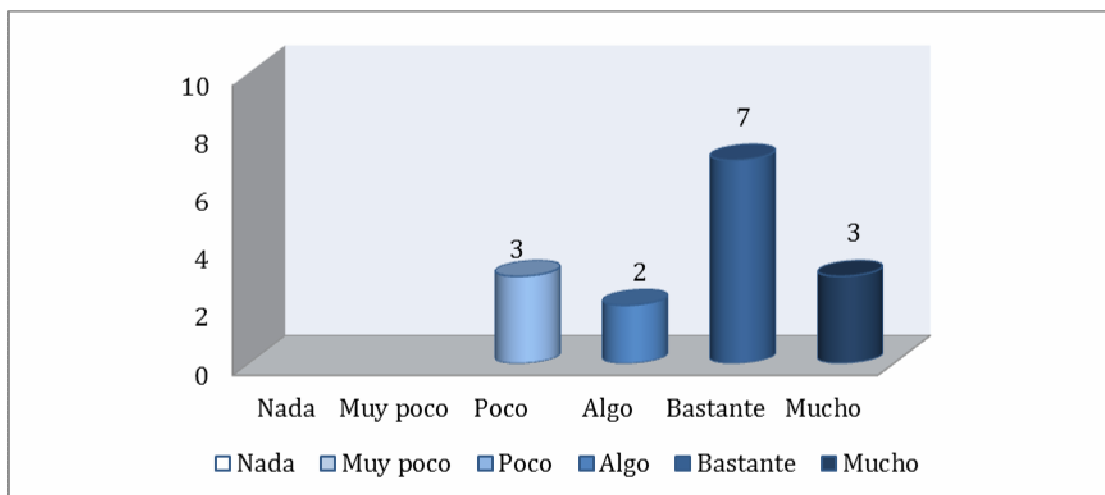
análisis sigue siendo una capacidad ampliamente desarrollada por los discentes al menos en las disciplinas que han cursado.

Ahora bien, si profundizamos en las frecuencias de las puntuaciones y la moda y la medida observamos que,



Gráfica 35: Media de uso del análisis en el Grado en Pedagogía

La media, se sitúa en el 3 con respecto a 5 que es el valor máximo. A pesar que la media se sigue englobando en la parte de acuerdo, podemos constatar que ha descendido ligeramente con respecto a las medias anteriores, aunque sigue siendo un valor elevado. En este sentido, indicar que esta diferencia de la media con el valor máximo nos lleva a pensar que puede existir una dispersión en las valoraciones realizadas por los estudiantes. Vamos a conocer las frecuencias en las puntuaciones de los discentes.



Gráfica 36: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de análisis

De la imagen anterior podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar, señalar que la moda se sitúa en la puntuación “bastante” (valor 4). Es importante destacar que es la primera ocasión en la que la moda se centra en este valor, ya que hasta el momento se había ubicado en “mucho” (valor 5).

Por otra parte, señalar que si nos fijamos en la parte de acuerdo observamos una dispersión relevante en cuanto a las valoraciones que hacen los estudiantes del uso del análisis se refiere, puesto que éstos manifiestan que en 3 de las 15 asignaturas (20%) consideran que se ha aplicado mucho (valor 5) dicha capacidad, mientras que en 7 de las 15 disciplinas (46,67%) han valorado que bastante (valor 4) y sólo en 2 materias (13,33%) creen que algo (valor 3). Tal y como podemos afirmar existe variedad en las puntuaciones que asignan los alumnos a la puesta en práctica del análisis.

Igualmente, si nos centramos en la parte de desacuerdo percibimos que en 3 asignaturas de las 15 cursadas (20%) los discentes aseguran que se ha utilizado poco (valor 2) dicha capacidad. Es importante resaltar que no consideran que no se ha desarrollado nada si no que apuestan por poco, a diferencia también de como ocurría anteriormente que cuando estaban en desacuerdo era con el valor 0.

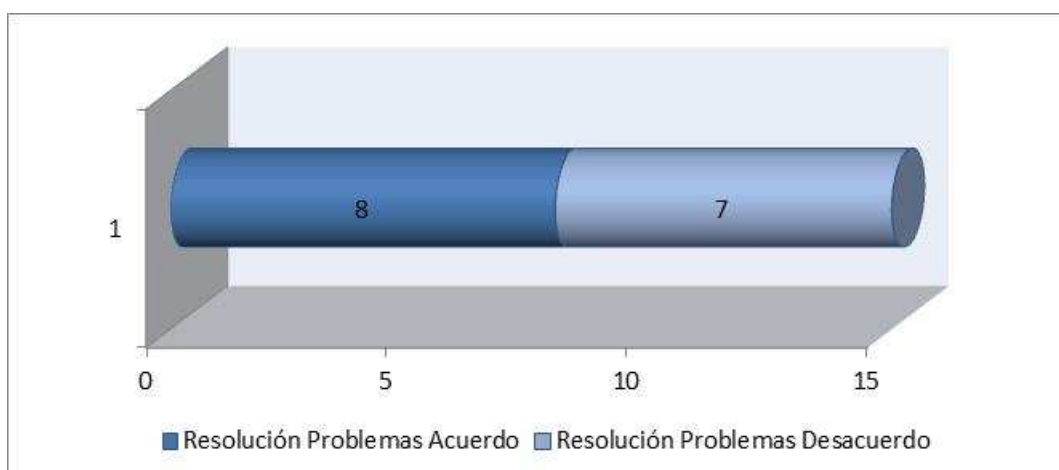
Así pues, podemos confirmar que de acuerdo con los relatos de los estudiantes, éstos han tenido una experiencia amplia en el desarrollo de la comprensión de la información.

3.2.2.4. La utilización del conocimiento como capacidad cognitiva en el Grado en Pedagogía

Vamos a continuación a profundizar en la capacidad de **utilización del conocimiento**. Es importante recordar esta operación cognitiva puede dividirse o contemplarse como una orquilla, que puede ir desde *la resolución de ejercicios* la a *resolución de situaciones problemáticas*.

Comenzaremos la descripción e interpretación con la capacidad de resolución de ejercicios, y seguidamente lo haremos con la resolución de situaciones problemáticas.

Más concretamente iniciaremos el análisis con el grado de acuerdo y/o desacuerdo que los estudiantes han descrito con respecto al uso de **la resolución de ejercicios**.

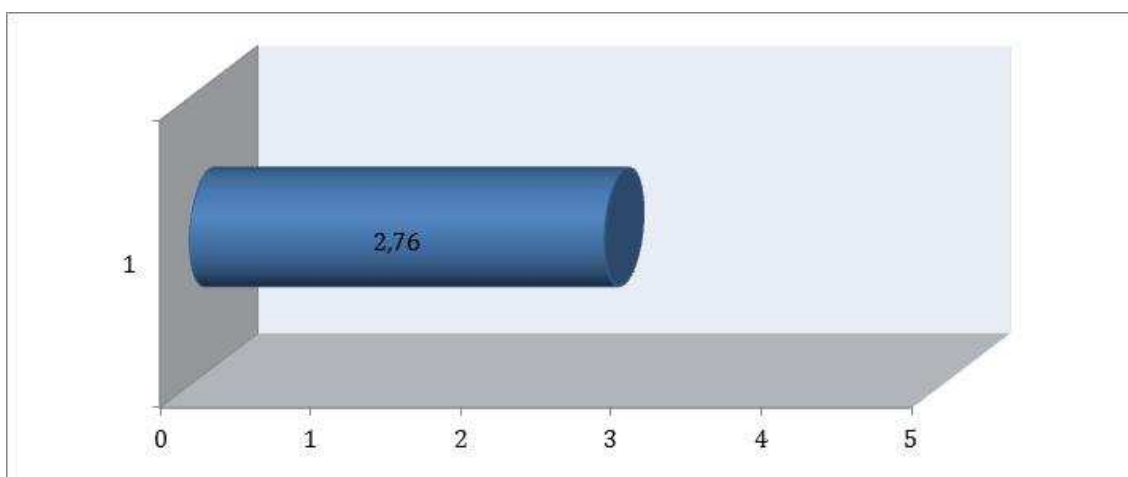


Gráfica 37: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la resolución de ejercicios en el Grado en Pedagogía

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la gráfica anterior, observamos que los alumnos aseguran que han desarrollado esta destreza en 8 de las 15 asignaturas cursadas, es decir en algo más de la mitad de materias (53,33%), cursadas hasta el momento, mientras que en otras 7 (46,66%) consideran que no

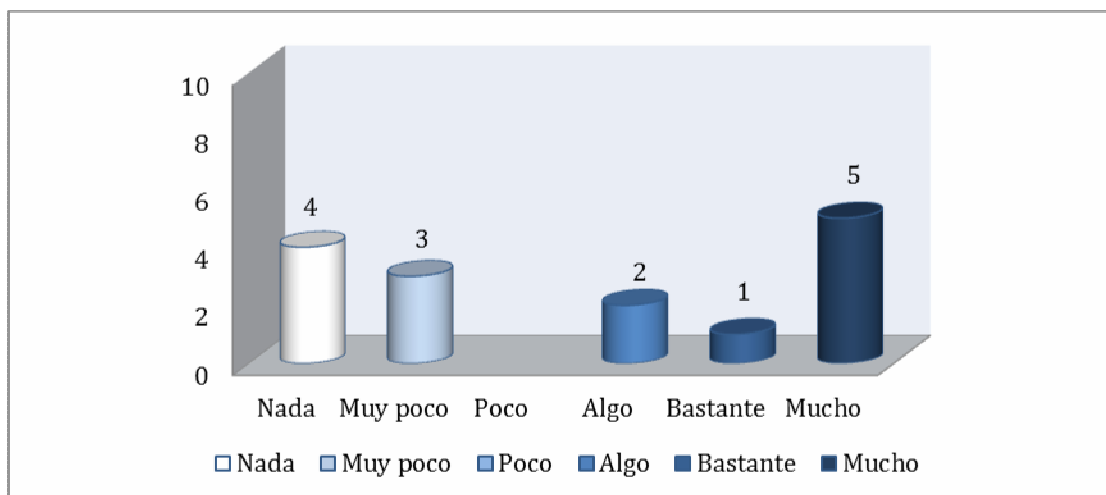
se ha llevado a cabo. Así pues, es importante resaltar que primera vez, desde que se inició el estudio de las capacidades en el Grado de Pedagogía, el grado de acuerdo y desacuerdo es bastante similar.

Vamos a continuar seguidamente profundizando en dicha capacidad, para ello utilizaremos medidas de tendencia central como: la media y la moda y también las frecuencias en las puntuaciones de los estudiantes. Comenzaremos por la media.



Gráfica 38: Media de uso de la resolución de ejercicios en el Grado en Pedagogía

Tal y como se recoge en la gráfica anterior, la media se encuentra situada en 2,76 sobre un valor máximo de 5. Como podemos comprobar ha descendido considerablemente si tenemos en cuenta las medias obtenidas en las capacidades anteriores (recuperación, comprensión y análisis). Esta información también nos indica que existe una amplia dispersión en las valoraciones de los alumnos. Vamos a conocer profundizar en las puntuaciones que han realizado los estudiantes.



Gráfica 39: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de ejercicios

En primer lugar, hemos de resaltar que la moda se encuentra en la puntuación “mucho” (valor 5) puesto que ha sido el más repetido, aunque como podemos comprobar en la gráfica anterior, el valor 4 (nada) ha sido bastante repetido y está muy próximo a la moda.

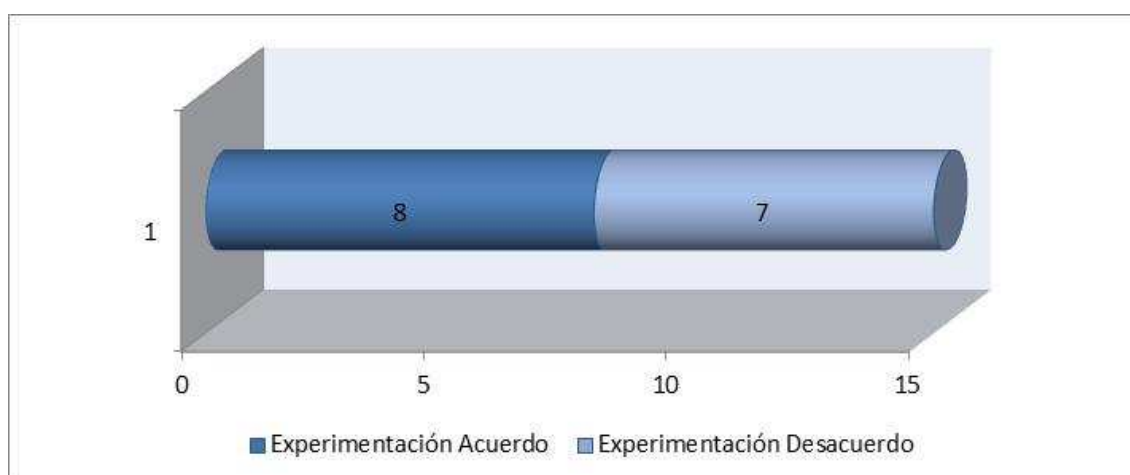
Por otra parte, señalar que existe una amplia dispersión en las puntuaciones tanto en la parte de acuerdo como en la de desacuerdo. Si analizamos la parte de acuerdo, vemos que en 5 de las 15 materias cursadas (33,33%) los alumnos consideran que se ha desarrollado “mucho” (valor 5) esta capacidad, mientras que sólo en 1 asignatura (6,66%) “bastante” (valor 4) y en 2 disciplinas (13,33%) “algo” (valor 3). Como podemos comprobar existe una gran variedad en las valoraciones que señalan los estudiantes.

En cuanto a la parte de desacuerdo, indicar que también existe dispersión si nos fijamos en la gráfica, ya que en 3 asignaturas (20%) los alumnos identifican que se ha llevado a cabo “muy poco” (valor 1), mientras que en 4 (26,66%) indican que nada (valor 0).

Tal y como podemos corroborar con todos los datos que se han aportado hasta el momento acerca de la resolución de ejercicios podemos afirmar que existe una visión muy dividida del uso de esta capacidad puesto que reconocen que hay

asignaturas en las que se ha aplicado mucho, mientras que en otras tantas consideran que nada. Sin lugar a dudas, si comparamos los datos aportados para esta operación cognitiva con las anteriores podemos constatar existen diferencias importantes. Vamos a continuación a conocer qué ocurre con **la resolución de situaciones problemáticas**.

Comenzaremos señalando el grado de acuerdo y/o desacuerdo que tienen los estudiantes con respecto a dicha capacidad en el conjunto de asignaturas. Para ello nos ayudaremos de la siguiente gráfica nº 40.

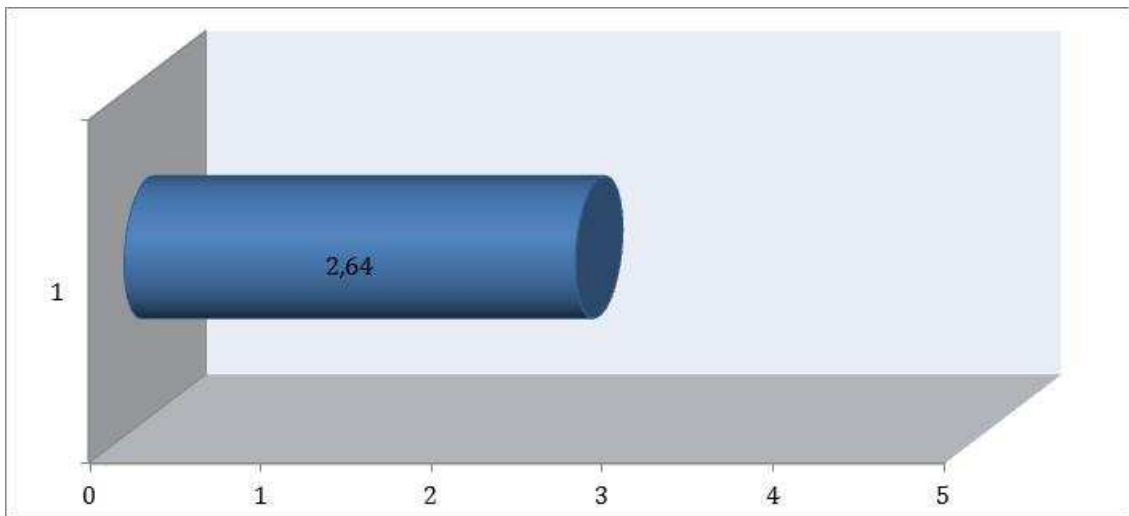


Gráfica 40: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la resolución de situaciones problemáticas en el Grado en Pedagogía

Más concretamente, los discentes indican que en 8 de las 15 asignaturas (53,33%) están de acuerdo en que se aplica esta capacidad, mientras que en las otras 7 materias (46,66%) consideran que no se ha desarrollado. Evidentemente, son muchas las disciplinas en las que relatan que sí han utilizado esta operación cognitiva, pero igualmente son bastantes en las que indican que no. Al igual que en ocurría con la capacidad anterior, en esta ocasión el acuerdo y el desacuerdo son prácticamente iguales. Así pues, consideramos necesario remarcar que los estudiantes consideran o han identificado en más asignaturas el grado de desacuerdo que el de acuerdo, es decir que hay un mayor número de materias en

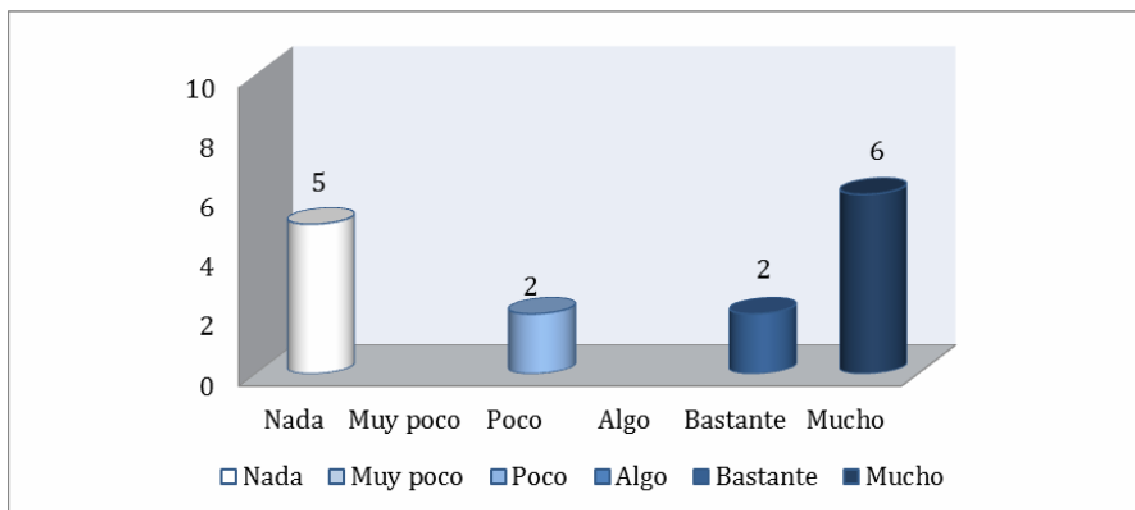
las que no se ha llevado a la práctica esta capacidad que en las que sí se ha desarrollado.

En este sentido y para conocer si existen o no esas variaciones, vamos a continuación a profundizar en la media, la moda y las frecuencias en las valoraciones de los estudiantes. Comenzaremos, por tanto con la media.



Gráfica 41: Media de uso de la resolución de situaciones problemáticas en el Grado en Pedagogía

Tal y como podemos observar en la imagen que se muestra anteriormente, la media se sitúa en 2,64 sobre 5 que es el valor máximo. En este sentido, señalar que este valor se ubica en la parte de desacuerdo, ya que la media tiende a mostrar el promedio en las valoraciones y consideramos que de este dato se puede extraer que las valoraciones en cuanto a la utilización de esta capacidad han sido bajas (entre 0 y el 2). Vamos a continuación a profundizar en las puntuaciones que han asignado los alumnos.



Gráfica 42: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de situaciones problemáticas

Si nos fijamos en los datos que aparecen anteriormente, observamos que en la parte de acuerdo existe una amplia diversidad puesto que según las valoraciones de los alumnos en 6 materias de las 15 cursadas (40%) consideran que se desarrollado mucho (valor 5) esta capacidad, mientras que sólo en 2 (13,33%) creen que se ha aplicado bastante (valor 4).

Por otra parte, en cuanto al desacuerdo señalar que existe también dispersión en las respuestas ya que en 5 disciplinas (33,34%) han identificado los alumno que no se ha potenciado nada (valor 0) esta operación cognitiva (coincidiendo con la moda), mientras que solamente en 2 asignatura (13,33%) creen que poco (valor 2). Tal y como podemos comprobar con estos datos existe una gran heterogeneidad en las valoraciones acerca del uso de esta capacidad puesto que a pesar de que la moda está en el valor 0, vemos que el valor 5 está muy próximo lo que también corrobora ésta diversidad de la que venimos hablando. Así pues, podemos confirmar que si ahondamos tanto en el grado de acuerdo como en el de desacuerdo, observamos que existen pequeños matices que enriquecen y puntualizan el análisis de esta destreza cognitiva.

En páginas anteriores hemos mostrado el uso y frecuencia de las distintas capacidades cognitivas han sido desarrolladas en el Grado en Pedagogía (al menos de las 15 materias cursadas) desde la perspectiva del estudiante. En este sentido y de acuerdo con los datos aportados, podemos constatar que se han fomentado

todas las capacidades pero también hemos de reconocer que existen diferencias importantes en cuanto a la aplicación de unas y otras operaciones cognitivas ya que no todas se han llevado a la práctica con la misma frecuencia.

Cabe destacar que, la destreza más empleada según los estudiantes ha sido la recuperación, la comprensión y el análisis se han desarrollado con bastante frecuencia y en menor medida las capacidades de resolución de ejercicios y de situaciones problemáticas.

Hasta el momento hemos conocido la visión que tiene el alumno de cada una de las capacidades, vamos en el apartado siguiente a dar un paso más. En el siguiente capítulo mostraremos en qué medida eran aplicadas las 5 capacidades en cada una de las asignaturas, tomando como referente las valoraciones realizadas por los discentes.

3.2.2.5. Aplicación de las destrezas cognitivas en el Grado en Pedagogía

En el apartado anterior hemos conocido cómo y con qué frecuencia se han utilizado las distintas capacidades de forma general en el Grado en Pedagogía. Vamos en este apartado a conocer igualmente de qué forma y con qué intensidad se ha aplicado las destrezas cognitivas en las distintas asignaturas del Grado.

Cabe destacar que el número de las asignaturas es más reducido que en la Licenciatura puesto que sólo analizaremos 15 asignaturas lo cual nos aporta una riqueza de matices mayor. Sin embargo, hemos de reconocer que también ha conllevado una mayor dificultad para establecer patrones y conjuntos de asignaturas que siguiesen esquemas de trabajo similares. Aunque, se muestran en la tabla que exponemos seguidamente.

Al igual que ocurría con el estudio de la Licenciatura en éste hemos organizado las asignaturas en función de los porcentajes de uso de cada destreza cognitiva. Más concretamente, hemos organizado la información en una tabla igualmente de doble entrada, por una parte se muestran las asignaturas cursadas hasta el momento por estos estudiantes y, por otra parte, el porcentaje de uso de las diferentes las destrezas cognitivas.

Tal y como podemos ver en la tabla se diferencian una gama de colores que van desde los más intensos (coincidiendo con porcentajes más elevados) hasta colores más suaves (que están vinculados a porcentajes de uso de dicha capacidad en menor medida). Esta información la podemos ver indicada en la siguiente tabla nº 33.

Tabla 33: Porcentaje de utilización de las distintas capacidades en cada una de las 15 asignaturas cursadas en el Grado en Pedagogía

Asignatura ⁸²	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resol. Situ. Problemáticas	Bloques
aA	100%	88,20%	82,40%	70,60%	64,70%	2
aB	82,40%	82,40%	88,20%	52,90%	52,90%	
aC	82,40%	88,20%	76,50%	29,40%	17,60%	
aD	76,50%	94,10%	76,50%	64,70%	52,90%	
aE	88,20%	88,20%	70,60%	94,10%	58,80%	
aF	88,20%	76,50%	52,90%	41,20%	23,50%	
aG	94,10%	64,70%	52,90%	35,30%	35,30%	1
aH	94,10%	64,70%	64,70%	29,40%	35,30%	
aI	94,10%	70,60%	64,70%	41,20%	47,10%	
aJ	94,10%	52,90%	29,40%	29,40%	29,40%	
aK	88,20%	70,60%	64,70%	47,10%	70,60%	
aL	82,40%	47,10%	47,10%	52,90%	47,10%	
aM	82,40%	52,90%	52,90%	94,10%	88,20%	3
aN	76,50%	76,50%	58,80%	88,20%	94,10%	
aÑ	100%	88,20%	70,60%	94,10%	76,50%	

	Primer cuartil que oscila entre el 100% y el 76%
	Segundo cuartil que oscila entre el 75 % y el 51%
	Tercer cuartil que oscila entre el 50% y el 26 %
	Cuarto cuartil que oscila entre el 25% y el 1%

Si centramos nuestra atención en la información expuesta en la tabla nº 33 podemos diferenciar tres grandes grupos. Estos grupos están organizados por cuarteles y en función de las capacidades que más se han desarrollado.

Así pues, observamos un primer grupo de asignaturas, situado en la zona intermedia de la tabla, compuesto por un total de 6 asignaturas que tienen en común la utilización con bastante frecuencia de la capacidad de recuperación, entendida como un aprendizaje más memorístico que solicita al estudiante recuerde y/o rememore información.

⁸² Código de las asignaturas: aA: BIOPATOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD, aB: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENS., aC: ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, aD: BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE EDUCACIÓN, aE: ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN, aF: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO, aG: LA ESCUELA ACTUAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, aH: EDUCACIÓN, GÉNERO, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS, aI: TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, aJ: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, aK: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, aL: PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS, aM: TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁL. INFORMACIÓN EN EDC., aN: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, aÑ: TIC PARA LA FORMACIÓN.

Tabla 34: Primer bloque asignaturas que aplican más recuperación

Asignatura	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resol. Situ. Problemáticas
aG	94,10%	64,70%	52,90%	35,30%	35,30%
aH	94,10%	64,70%	64,70%	29,40%	35,30%
aI	94,10%	70,60%	64,70%	41,20%	47,10%
aJ	94,10%	52,90%	29,40%	29,40%	29,40%
aK	88,20%	70,60%	64,70%	47,10%	70,60%
aL	82,40%	47,10%	47,10%	52,90%	47,10%

En este sentido, hemos de remarcar que este grupo tiene porcentajes de desarrollo de la recuperación que oscilan entre el 94,1% y el 82,4%, como podemos comprobar están en el primer cuartil (entre 100% y el 76%). Cabe destacar que también utilizan en gran medida la comprensión aunque vemos que la esta segunda capacidad está ubicada en el segundo cuartil. Más concretamente, las asignaturas que se sitúan en este grupo son: La escuela actual en la sociedad del conocimiento; Educación, género, ciudadanía y derechos humanos; Teoría de la Educación; Historia de la Educación; Sociología de la Educación y Procesos Psicológicos Básicos. Evidentemente, aunque utilizan en gran medida la recuperación también desarrollan ampliamente la comprensión y el análisis y en menor medida la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

El segundo grupo lo podemos ubicar en la tabla en la parte superior derecha y está compuesto por 6 materias en las que se potencian varias destrezas cognitivas con un elevado porcentaje, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla nº 35.

Tabla 35: Segundo bloque de asignaturas, que utilizan recuperación, comprensión y análisis

Asignatura	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resol. Situ. Problemáticas
aA	100%	88,20%	82,40%	70,60%	64,70%
aB	82,40%	82,40%	88,20%	52,90%	52,90%
aC	82,40%	88,20%	76,50%	29,40%	17,60%
aD	76,50%	94,10%	76,50%	64,70%	52,90%
aE	88,20%	88,20%	70,60%	94,10%	58,80%
aF	88,20%	76,50%	52,90%	41,20%	23,50%

Si nos fijamos en los datos que aparecen en la tabla anterior, vemos que las asignaturas que componen este conjunto de asignaturas desarrollan en gran medida la recuperación, la comprensión y el análisis, situando sus porcentajes de uso en el primer cuartil (entre 100% y 76%). Cabe destacar también que la resolución de ejercicios se sitúa en el segundo cuartil (entre 75% y el 51%), mientras que la resolución de situaciones problemáticas se divide entre el segundo y el cuarto cuartil. En este sentido, señalar que las asignaturas que componen este bloque son: Biopatología de la Discapacidad; Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza; Antropología de la Educación; Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación; Economía de la Educación y Psicología del Desarrollo, se diferencian con el anterior en que utilizan no sólo la recuperación, si no que además aplican en gran medida la comprensión y en análisis. Como podemos observar también hay materias en las que han aplicado considerablemente la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Evidentemente, y tal y como hemos recogido hasta el momento, la recuperación y la comprensión forman parte de aquellas destrezas que son relacionadas con un aprendizaje más memorístico o superficial, mientras que el análisis entendido como creación y la resolución de ejercicios (también bastante aplicadas) pueden estar más vinculadas con un aprendizaje más estratégico.

Por último, el tercer bloque de disciplinas lo podemos ubicar en la zona baja de la tabla. Es el grupo menos numeroso, ya que solo lo conforman 3 materias, tal y como podemos ver a continuación.

Tabla 36: Tercer bloque se fomentan más la resolución de problemas y la experimentación

Asignatura	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resol. Situ. Problemáticas
aM	82,40%	52,90%	52,90%	94,10%	88,20%
aN	76,50%	76,50%	58,80%	88,20%	94,10%
aÑ	100%	88,20%	70,60%	94,10%	76,50%

Este conjunto de asignaturas que se expone en la tabla anterior vemos que está compuesto por 3 materias (Técnicas de recogida y análisis de información en educación, métodos de investigación educativa y TIC para la formación). Este grupo se diferencia de los anteriores en que se desarrollan o aplican todas las capacidades con bastante frecuencia y porque a diferencia de los analizados hasta el momento la resolución de situaciones problemáticas aumenta su uso hasta el primer cuartil (entre 100% y 76%). Es importante indicar que estas capacidades están vinculadas en mayor medida con aprendizajes estratégicos que sin duda requieren de otro tipo de aprendizajes más superficiales o memorísticos por eso el elevado uso también de otras capacidades.

Cabe destacar que puede ser el conjunto menos numeroso, porque que si nos remitimos a los datos expuestos en páginas anteriores recordamos que las habilidades de resolución (tanto de ejercicios como de situaciones problemáticas) habían sido las menos aplicadas. Sin embargo, es importante resaltar que también han valorado el desarrollo de otras destrezas como la recuperación y la comprensión incluidas en el primer cuartil, mientras que el análisis se sitúa en el segundo cuartil.

Cabe destacar que los datos expuestos en párrafos anteriores nos muestra una visión más concisa y particular de cómo han sido desarrolladas las capacidades a lo largo de las diferentes materias. Sin duda, existen unas claras tendencias en determinadas asignaturas en cuanto al desarrollo de las capacidades se refiere puesto que como hemos podido comprobar hay asignaturas en las que favorece la puesta en práctica de la recuperación, otras en las que los estudiantes creen que se desarrollan más la recuperación pero también comprensión análisis y resolución de ejercicios, mientras que hay otras disciplinas en las que consideran los alumnos que se han aplicado todas las capacidades.

Hemos de resaltar, por tanto, que la información que se desprende de este cuadro, nos muestra una radiografía de qué capacidades están desarrollando los estudiantes en un momento en el que el Grado está implementándose.

En este apartado hemos mostrado cómo, de acuerdo con los discentes, se agrupan las materias según el uso de cada capacidad, vamos en el siguiente apartado a concretar si existe continuidad o cambio entre la Licenciatura y el Grado, pues ese era uno de los objetivos que nos planteábamos con esta investigación.

3.2.3. Las capacidades cognitivas: ¿continuidad entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía?

En los capítulos anteriores, hemos conocido qué capacidades desarrollaban los estudiantes, de acuerdo con el trabajo de Marzano y Kendall (2007), tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía, cuáles eran las más aplicadas, las menos fomentadas y la dispersión en cuanto a las valoraciones de los alumnos e incluso hemos mostrado unos patrones que determinadas asignaturas siguen en cuanto al uso de las diferentes capacidades. Vamos en este apartado a intentar mostrar si existe continuidad, en cuanto a capacidades se refiere, entre la Licenciatura y el Grado tal y como remarcábamos al inicio del capítulo.

Cabe destacar que lo que nos incitó a plantearnos este apartado es que además de ser uno de los objetivos planteados para este trabajo es que tanto en la Licenciatura como en el Grado en Pedagogía se hacía alusión (aunque implícitamente) a las capacidades que los alumnos debían desarrollar a lo largo de su formación como pedagogos. Es por ello que hemos considerado necesario acercarnos y conocer si existe continuidad entre ambos Planes de Estudios al menos en cuanto a operaciones cognitivas se refiere.

Tabla 37: Comparativa de las capacidades cognitivas entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía

Capacidades cognitivas	Licenciatura		Grado	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Recuperación	35	97,22%	15	100 %
Comprensión	35	97,22%	14	93,33 %
Análisis	32	88,88%	13	86,66 %
Resolución ejercicios	24	66,66%	8	53,33 %
Resolución situaciones problemáticas	12	33,33%	8	53,33 %

Si nos centramos en las 5 capacidades que hemos trabajado con los alumnos de la Licenciatura y del Grado en Pedagogía, y tenemos en cuenta los resultados obtenidos podemos ver que los estudiantes en ambos planes de estudios (Licenciatura como Grado) identifican que el uso de todas las operaciones cognitivas a lo largo de su formación.

Por otra parte, señalar que no todas las capacidades han sido desarrolladas con la misma frecuencia e intensidad tanto en la Licenciatura como en el Grado. Puesto que en ambos planes de estudios la recuperación y comprensión han sido las destrezas más aplicadas seguidas del análisis.

Del mismo modo, indicar que con una frecuencia menor se encuentran la resolución de ejercicios y la resolución de situaciones problemáticas. No obstante hemos de reseñar que la resolución de ejercicios ha sido más favorecida en la Licenciatura, mientras que la resolución de situaciones problemáticas ha sido más potenciada en el Grado.

Cabe destacar que una de las diferencias fundamentales entre ambos planes de estudios es el descenso de la resolución de ejercicios en el Grado y el aumento de la resolución de situaciones problemáticas al contrario que en la Licenciatura que hay más resolución de ejercicios y menos de situaciones problemáticas.

Así pues, una vez expuesta la información sobre el uso general que los alumnos creen que han hecho de las distintas destrezas cognitivas tanto en la

Licenciatura como en el Grado estamos en condiciones de exponer algunas conclusiones extraídas de dichos datos.

En primer lugar, indicar que bajo nuestro punto de vista existe una continuidad en cuanto al uso de las capacidades tanto en la Licenciatura como en el Grado, pues tal y como hemos observado en ambos planes de estudios se potencia en gran medida destrezas como la recuperación y comprensión de la información, y el análisis de la información.

Por otro lado, remarcar el aumento de la resolución de situaciones problemáticas en el Grado que conlleva un aprendizaje más estratégico y profundo. Mientras que en la Licenciatura está por encima la resolución de ejercicios que también implica un aprendizaje más intenso y no tan memorístico.

Por último, señalar que a pesar de estas diferencias existe como podemos ver una continuidad en cuanto al uso de las capacidades al menos en estas promociones de Pedagogía.

Hasta el momento hemos conocido cuáles han sido las capacidades más desarrolladas tanto en la Licenciatura como en el Grado, además he comparado ambos planes de estudios para conocer si ha existido un continuo o si por el contrario están habiendo cambios en la potenciación de otras capacidades. Vamos en los párrafos siguientes a observar si existen diferencias en la puesta en práctica de las diferentes operaciones cognitivas entre el primer ciclo de la Licenciatura y los dos primeros cursos de Grado.

En primer lugar señalar que el primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía es considerado (oficialmente) hasta 3^o curso incluido tal y como establece el Plan de Estudios II (2000). Hemos de recordar que este primer ciclo está configurado por 22 asignaturas de las cuales 12 son troncales (90 créditos) y 10 son obligatorias (66 créditos), suponen en su conjunto un total de 156 créditos (51,34%) de los 304 que deben superar para obtener el título de licenciados.

Ahora bien, para conocer el uso que señalan los alumnos de las distintas capacidades cognitivas en este primer ciclo (primer, segundo y tercer curso) de la Licenciatura en Pedagogía tenemos que atender a los datos que se exponen en la tabla nº 38 que mostramos a continuación.

Tabla 38: Asignaturas primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía

Asignatura	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Problemas	Resol. Sit. Problemáticas	Bloques
Ab	96,90%	90,60%	87,50%	78,10%	59,40%	2
Ah	87,50%	81,20%	84,40%	40,60%	43,70%	
Af	93,70%	78,10%	78,10%	40,60%	46,90%	
Ae	96,90%	81,20%	81,20%	37,50%	31,20%	
Ad	87,50%	90,60%	87,50%	43,70%	18,70%	
Ag	93,70%	78,10%	81,20%	28,10%	12,50%	
Am	96,90%	90,60%	75,00%	62,50%	15,60%	
An	96,90%	87,50%	71,90%	62,50%	40,60%	
Aj	96,90%	87,50%	75,00%	68,70%	46,90%	
Añ	96,90%	87,50%	62,50%	15,60%	15,60%	
Aw	93,70%	75,00%	65,60%	25,00%	25,00%	1
Ax	87,50%	62,50%	65,60%	37,50%	28,10%	
Aq	83,90%	74,20%	51,60%	48,40%	51,60%	
Ar	87,50%	71,90%	28,10%	9,40%	12,50%	
Ay	81,20%	46,90%	28,10%	28,10%	21,90%	
Bb	56,20%	75,00%	96,90%	59,40%	40,60%	4
Az	46,90%	68,70%	50,00%	37,50%	40,60%	
Be	81,00%	78,00%	75,00%	75,00%	94,00%	3
Bf	78,10%	65,60%	56,20%	81,20%	84,40%	
Bg	56,20%	75,00%	93,70%	84,40%	81,20%	
Bh	90,60%	78,10%	90,60%	90,60%	90,60%	
Bj	81,20%	81,20%	84,40%	84,40%	100%	

	Primer cuartil que oscila entre el 100% y el 76%
	Segundo cuartil que oscila entre el 75 % y el 51%
	Tercer cuartil que oscila entre el 50% y el 26 %
	Cuarto cuartil que oscila entre el 25% y el 1%

En este sentido, si tenemos en cuenta los datos anteriores comprobamos que existen cuatro grandes bloques en las que podemos organizar las asignaturas (de acuerdo con la puesta en práctica de las distintas capacidades). Un primer conjunto de materias, en las que se hace uso fundamentalmente de la recuperación de la información donde los porcentajes en la puesta en práctica de esta capacidad

son bastante elevados, aunque también aplican el resto de capacidades (pero en menor medida).

Una segunda agrupación en la que se potencian ampliamente la recuperación, comprensión, análisis y un poco la resolución de ejercicios, aunque el núcleo sigue estando en la parte más de aprendizaje memorístico (recuperación y comprensión).

Un tercer bloque en el que se desarrollan en mayor medida la capacidad de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas aunque también el resto de operaciones (aunque con porcentajes menores). Y por último, dos materias que aplican todas las capacidades pero de forma más dispersa.

Hasta ahora hemos indicado qué ocurre en el 1º ciclo de la Licenciatura, vamos ahora a profundizar en el Grado. Para ello nos vamos a fijar en la tabla nº 39 que mostramos a continuación.

Tabla 39: Asignaturas dos primeros cursos del Grado en Pedagogía

Asignatura	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resol. Situaciones Probl.	Bloque
aA	100%	88,20%	82,40%	70,60%	64,70%	2
aB	82,40%	82,40%	88,20%	52,90%	52,90%	
aC	82,40%	88,20%	76,50%	29,40%	17,60%	
aD	76,50%	94,10%	76,50%	64,70%	52,90%	
aE	88,20%	88,20%	70,60%	94,10%	58,80%	
aF	88,20%	76,50%	52,90%	41,20%	23,50%	
aG	94,10%	64,70%	52,90%	35,30%	35,30%	1
aH	94,10%	64,70%	64,70%	29,40%	35,30%	
aI	94,10%	70,60%	64,70%	41,20%	47,10%	
aJ	94,10%	52,90%	29,40%	29,40%	29,40%	
aK	88,20%	70,60%	64,70%	47,10%	70,60%	
aL	82,40%	47,10%	47,10%	52,90%	47,10%	
aM	82,40%	52,90%	52,90%	94,10%	88,20%	3
aN	76,50%	76,50%	58,80%	88,20%	94,10%	
aÑ	100%	88,20%	70,60%	94,10%	76,50%	

	Primer cuartil que oscila entre el 100% y el 76%
	Segundo cuartil que oscila entre el 75 % y el 51%
	Tercer cuartil que oscila entre el 50% y el 26 %
	Cuarto cuartil que oscila entre el 25% y el 1%

Tal y como podemos ver en la tabla que se muestra anteriormente, existen tres grandes bloques de asignaturas que se pueden diferenciar de acuerdo con el uso que según los alumnos han hecho de las distintas capacidades.

Así pues, se muestra un primer bloque en el que se desarrolla mayoritariamente (primer cuartil) la capacidad de recuperación aunque como podemos comprobar también se hace uso de la comprensión y en análisis aunque en menor medida.

Un segundo conjunto de materias en el que predomina el uso de la recuperación, comprensión y análisis (también en el primer cuartil) y donde comienzan a utilizar con mayor frecuencia la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas (pese a que los porcentajes son menores).

Por último, una tercera agrupación en las que mayoritariamente se ha hecho uso de la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas aunque también de la recuperación y comprensión y en menor medida del análisis.

Si tenemos en cuenta los datos que se desprenden tanto de la tabla nº 38 como de la tabla nº 39 vemos que ambos coinciden en identificar tres grandes conjuntos de asignaturas, que como hemos podido comprobar se distribuyen de la misma forma.

Por otra parte, vemos que una de las diferencias entre ambas imágenes es que en la Licenciatura los alumnos identifican una serie de asignaturas en las que existe mayor dispersión en cuanto al uso de capacidades mientras que en el Grado los estudiantes no han señalado esas materias.

En este sentido, concluir que sin duda existen grandes similitudes al menos en cuanto al desarrollo de las diferentes capacidades tanto en la Licenciatura como en el Grado. Así pues, resaltar que cuando los discentes finalicen sus estudios habrán adquirido una gran formación en cuanto a recuperar, memorizar y extraer información, comprenderla, entenderla y apropiársela, crear, elaborar o redefinir

conceptos y en menor medida serán capaces de resolver ejercicios aplicando fórmulas y/o dar respuesta a una situación o caso real en el que exista un problema.

Capítulo 4

Conclusiones

Sin duda, abordar un apartado siempre supone un ejercicio de continuidad discursiva en el que se revisan los contenidos anteriores y se introducen otros nuevos que le dan sentido. Así pues, significa un reto que afrontamos y que se torna más complejo cuando se trata de las conclusiones, por el valor que éstas tienen de reflexión final y de síntesis de las aportaciones relevantes alcanzadas.

Concluir una Tesis Doctoral da por supuesto un camino recorrido, que se inició en el primer capítulo en el que se recogía nuestra preocupación por delimitar el objeto de estudio. Posteriormente, desarrollamos el marco conceptual que, sin duda, permitió orientar y fundamentar el tema de investigación que nos ocupa. A la par, determinamos un plan de acción, que permitió perfilar los caminos, procesos, técnicas e instrumentos que debíamos aplicar para alcanzar nuestros propósitos, en torno a los cuales obtuvimos una información valiosa que procesamos para, seguidamente describirla, analizarla e interpretarla de acuerdo con los referentes que nos habíamos fijado, dando así respuesta a los objetivos planteados.

En este sentido, teniendo en cuenta el camino recorrido sin el cual sería muy difícil comprender lo realizado, es el momento de abordar las conclusiones como algo específico, singular y diferente a todo lo expuesto anteriormente.

Así pues, el capítulo de conclusiones supone, como recogíamos al inicio, un espacio dentro de la Tesis distinto al resto, tanto por su naturaleza, por el momento en el que se desarrolla, como por la relevancia del contenido que se aborda. De esta forma, se presentan desde una visión global y prospectiva de lo realizado que conlleva un tiempo de reflexión y síntesis para deliberar sobre el resultado de la acción de concluir.

Por otra parte, aunque no se explicita, con las conclusiones finaliza también un periodo del doctorando, al que ha dedicado un tiempo personal y profesional, que ha vivido y experimentado en ocasiones con un gran ánimo y en otras con cansancio, por el largo camino recorrido al que hemos querido hacer mención.

4.1. Resultados más relevantes alcanzados

Es interesante recordar que el trabajo de investigación que supone la Tesis se inicia en la primera página y concluye con la última, siendo un todo interdependiente en el sentido que Damasio (2013) propone cuando habla que "cuerpo, cerebro y mente son manifestaciones del mismo organismo" (p.214). Por ello en las conclusiones, y más concretamente cuando hablamos de resultados alcanzados, intentaremos exponerlos desde una revisión total que incluye los diferentes capítulos que han constituido nuestra investigación.

Finalidad de la investigación

Es preciso señalar que, aunque con ello podamos ser reiterativos, la finalidad que nos proponíamos con este trabajo era "abordar desde la voz y experiencias del alumno, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia". Para ello nos centraremos en dos dimensiones de la misma: los *procedimientos de evaluación* que se utilizan para obtener información (por la importancia que tienen y los procesos que generan), y las *capacidades cognitivas* que declaran haber alcanzado tras los años de formación, referidas a todo el proceso de aprendizaje. Estas evidencias fueron obtenidas, por una parte, al finalizar la titulación de Licenciado en Pedagogía y, por otra, en segundo curso del Grado. Es también preciso señalar que, en uno y otro caso,

hemos recogido información de cada una de las asignaturas troncales y obligatorias cursadas.

A lo largo de esta Tesis hemos centrado nuestro interés en la descripción, experiencia y valoración que realizan los estudiantes sobre las prácticas de evaluación y las operaciones mentales desarrolladas durante su paso por la carrera. Es desde esta experiencia vivida por los estudiantes, unas veces totalmente abierta y, otras de forma guiada, desde donde han identificado y valorado su proceso de evaluación de aprendizajes, el formato o tipologías con las que se recoge información sobre éste, las diferentes técnicas utilizadas para proporcionar información (con el significado que cada una tiene y en su conjunto) y el alcance formativo que han logrado con las capacidades.

En este sentido, señalar que estas valoraciones las lleva a cabo un alumno que está finalizando sus estudios de quinto (el último curso), y lo hace teniendo en cuenta todo el proceso vivido durante estos años (en grupos de trabajo bastante estables a lo largo de ese periodo) en los que han compartido junto con sus compañeros de promoción, entre otras cosas: profesores, asignaturas, contenidos, materiales, etc. Y por otra parte, hemos contado con las vivencias de un estudiante que cursa por primera vez un nuevo Plan de Estudios (en su segundo año de implementación) con lo que ello supone: cambios, modificaciones, transformaciones, inseguridades, desconcierto, novedades, innovaciones, etc.

Bajo nuestro punto de vista consideramos que teniendo en cuenta la información expuesta en los capítulos anteriores y los aspectos más significativos de este trabajo no sólo se pueden encontrar aportaciones relevantes en el apartado de análisis e interpretación de resultados, sino que consideramos se pueden apreciar a lo largo de todo el proceso investigador.

Sin lugar a dudas, para nosotros como investigadores, a lo largo de este estudio son diversos los aspectos en los que enfatizar. Sin embargo, hemos considerado oportuno hacer especial hincapié en aquellos más relevantes. Por esta razón, hemos creído necesario resaltar las aportaciones realizadas en los distintos

capítulos, siguiendo el orden establecido para esta investigación (marco conceptual, metodológico y empírico).

Aspectos relevantes del marco conceptual

Concretamente, en la primera parte de la Tesis se define el marco conceptual en el que se fundamenta esta investigación. En él se hace una revisión sobre la literatura, y las referencias que existen en cuanto a publicaciones y líneas de trabajo, que sobre evaluación de aprendizajes se están desarrollando con la finalidad de dar a conocer qué autores y qué trabajos se han desarrollado hasta el momento.

Asimismo, se recogen diferentes definiciones sobre el concepto de evaluación desde las más clásicas, como puede ser la de Stufflebeam y Shenfield (1987), Santos Guerra (1999), Pérez Juste (2002), Escudero Escorza (2003), Nevo (2004), Stake (2006), hasta las más próximas como pueden ser la de López Pastor (2009). De estas definiciones se desprende que la evaluación sigue siendo un término muy complejo y polisémico. Igualmente, indicar que actualmente en la literatura especializada se estudian acepciones del concepto como: evaluación auténtica (Trillo, 2005 y Monereo, 2009) o evaluación de competencias (Cano García, 2008; Alsina, Boix, Burset, Buscà, Colomina, García, Mauri, Pujolà y Sayós, 2011), etc.

Por otra parte, en este apartado se hace un recorrido por las técnicas más clásicas recogidas en la literatura especializada (examen oral, examen escrito, test y trabajos) descritas por distintos autores, aunque también se exponen las nuevas prácticas de evaluación (póster, proyecto, cuaderno de campo, debate, panel de expertos, simulación, etc.) surgidas a raíz de la renovación o reforma educativa en la Educación Superior.

Así pues, uno de los aspectos más significativos que podemos percibir en este trabajo es que se analiza información de dos Planes de Estudios, la Licenciatura (un plan próximo a extinguir) y el Grado (en pleno proceso de implementación). Sin duda, es un momento único el que los alumnos están viviendo ya que están cursando (con los mismos docentes) dos planes de estudios distintos de una misma titulación. Es por ello que hemos considerado relevante hacer especial énfasis en esta idea, pues son pocas las referencias (al menos a nivel nacional y hasta el momento) que han estudiado dos planes, que conviven en un momento determinado, para conocer si existe o no continuidad en algunos aspectos del aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, en el marco teórico, se ha descrito también la propuesta realizada por Marzano y Kendall (2007). Tal y como hemos recogido ya en alguna ocasión, ésta es una de las aportaciones más importantes de esta investigación, puesto que se ha empleado el trabajo de estos autores como marco interpretativo para los resultados obtenidos referidos a capacidades cognitivas. En este sentido, resaltar que son pocos los estudios (al menos a nivel nacional) que utilizan esta taxonomía como referente conceptual.

Aspectos relevantes del capítulo metodológico

Hasta el momento hemos mencionado algunas de las ideas más importantes recogidas en el apartado conceptual, vamos a continuación a señalar algunas de las dimensiones más destacadas del capítulo metodológico. Comenzaremos por el concepto de cohorte, continuaremos con los aspectos más relevantes de la muestra y finalizaremos con las técnicas de recogida de información.

Cabe resaltar que uno de los aspectos en los que se hizo hincapié, en este capítulo, fue el concepto de cohorte de alumnos. Varios son los autores que han definido dicho término (de Miguel, Apodaca Urquijo, Arias Blanco, Escudero Escorza, Rodríguez Espinar y Vidal García, 2002; Pérez Díaz, 2007; etc.). No

obstante, en esta ocasión, nos hemos decantado por la definición que desde el glosario (de estadística) se realiza sobre cohorte, entendida como: "un conjunto de individuos de una población que han vivido una misma experiencia o que presentan un conjunto de criterios comunes". En este sentido Pérez Díaz (2007) la describe como "un grupo humano definido por haber experimentado cierto acontecimiento en un mismo periodo de tiempo (...) como haber seguido un curso docente" (p.1) como es nuestro caso. Es decir, hemos trabajado en esta investigación con un conjunto de estudiantes que comenzaron Pedagogía (tanto la Licenciatura como el Grado) al mismo tiempo y han ido formándose durante un periodo de tiempo, lo que les ha llevado a tener (presumiblemente) unas características similares.

En este sentido remarcar que, hemos recogido información y trabajado de forma conjunta con un grupo de estudiantes que, durante un periodo de tiempo han convivido, han sido enseñados de una determinada manera, han compartido vivencias (y experiencias) y esto ha supuesto en ellos (presumiblemente) una formación concreta distinta a la que han podido tener otros compañeros de otras promociones.

Otro aspecto a considerar, es el nivel académico de los estudiantes. Si tenemos en cuenta otras investigaciones como las de Watering, Gybels, Dochy & Rijt (2006,2008), observamos que éstos recogían información de estudiantes noveles. A diferencia de estos trabajos, nosotros, hemos trabajado con dos grupos de estudiantes: por una parte, aquellos que están en los primeros cursos de la carrera (podrían ser entendidos como noveles) y, por otra, los que están próximos a culminar su proceso formativo. Sin duda, esto nos ofrece un marco de interpretación muy rico en el que poder contrastar las vivencias de unos y otros discentes.

En cuanto a la muestra señalar que hemos llegado a un total de 205 estudiantes, de los cuales 170 pertenecen a la Licenciatura y 35 al Grado. Asimismo indicar que hemos recogido información de todas las asignaturas troncales y obligatorias cursadas que, "es donde descansa la parte formativa más importante

de la titulación" (Informe de resultados de las evaluaciones globales de la titulación en Pedagogía, 2007, p. 9). Lo que nos ha permitido obtener información amplia y variada para analizar e interpretar. Sin embargo, otros trabajos como el de Gallardo Córdova (2011) y Watering et al. (2006,2008) centran sus estudios en una materia.

Por otro lado, respecto a la recogida de información destacar que se emplearon diferentes técnicas para obtener datos (cuestionario abierto y la escala Likert), pues nuestra finalidad era conseguir (en la medida de lo posible) una aproximación lo más fiel posible a la realidad tanto de los procedimientos de evaluación como de las capacidades que ponían en práctica, los alumnos, para superar las distintas materias. Así pues, indicar que investigaciones como las de Watering et al. (2006,2008), Gallardo Córdova (2011) y Porto (2005) también hicieron uso de varias herramientas para reunir información.

Aspectos relevantes del capítulo de análisis de resultados

Hasta el momento hemos reseñado algunas de las ideas más destacadas del apartado metodológico, vamos a continuación a mostrar los resultados más relevantes del capítulo de presentación, análisis e interpretación de datos. Sin lugar a dudas, éste es un apartado sustancial de la Tesis, pues en él se da respuesta a parte de los objetivos planteados y se exponen algunos de los resultados más importantes.

Si tenemos en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior y la riqueza de información y matices que poseemos, hemos de organizar la información en este apartado de la siguiente forma: en primer lugar, mostrar algunas de las dimensiones más relevantes relacionadas con los procedimientos de evaluación y las técnicas más aplicadas, así como identificar las ausencias y, lo que esto puede

suponer. Seguidamente se aludirá a las combinaciones de varias técnicas de evaluación y, por último, a las capacidades cognitivas alcanzadas.

Técnicas de evaluación

Si recordamos, los alumnos identifican la puesta en práctica de cuatro técnicas de evaluación a lo largo de la carrera (*trabajos, examen escrito, test y examen oral*), coincidiendo con las explicitadas en la literatura especializada. En este sentido, Zabalza (2009) exponía que "cada práctica evaluativa recoge una información de determinada manera y no es indiferente aplicar una técnica de evaluación u otra" (p.248). Así pues, los docentes utilizaron diferentes técnicas para recoger información del aprendizaje de los alumnos, ya que los discentes reconocen en sus declaraciones el uso de los cuatro instrumentos.

Del mismo modo, los discentes manifiestan que no todos los procedimientos han sido llevados a cabo con la misma frecuencia e intensidad, ya que según sus experiencias se han desarrollado unos con más asiduidad que otros. En este sentido resaltar que, los discentes constatan que, la práctica más aplicada han sido los trabajos (ya que se han llevado a cabo en casi todas las materias). De igual forma, manifiestan que no sólo han desarrollado un tipo de trabajo si no que han superado trabajos con distintos formatos.

Hemos de recordar que éstos asumen haberse enfrentado a trabajos *de búsqueda de información, realización de memorias, revisión, reflexión, diseño e inicio a la investigación*. Del mismo modo, aseguran que no todas las modalidades han sido aplicadas con la misma frecuencia. Esta información, nos lleva a pensar que pese a que los trabajos han sido ampliamente utilizados, no todos los formatos se han desarrollado de igual manera, por lo que podemos intuir que no han tenido la misma formación en todos los tipos de trabajos.

Si tenemos en cuenta la información expuesta en el párrafo anterior, podemos señalar que, evidentemente, el alumno ha tenido que enfrentarse y

superar diferentes tipos de trabajos, puesto que en ocasiones tenía que realizar una búsqueda de información sobre un tema concreto, o seleccionar información, estructurarla y organizarla, o redactar una memoria en la que destacar los aspectos más relevantes, o esquematizar la información o que argumentasen y/o reflexionasen sobre un tema e incluso que iniciasen un proceso investigador; lo que sin duda, les ha reportado una gran versatilidad.

Sin embargo, y pese a que han sido muchas y muy diferentes las modalidades de trabajo reconocidas por los estudiantes en sus relatos, hemos de resaltar que si recurrimos a la literatura especializada, éstos no han identificado todos los tipos de trabajos que existen. Es por ello, que podemos vislumbrar algunas ausencias en cuanto a trabajos se refiere. Esto puede estar debido a que el alumno no ha recordado todos los tipos de trabajos desarrollados o porque realmente durante su periodo de formación a lo largo de la carrera no los ha llevado a cabo; sin que esto suponga un aspecto negativo, si no que no se ha estimado pertinente hacer uso de estas pruebas: por el tipo de contenido, por el momento e incluso por el tipo de información que recogen no llevarlos a cabo.

Entre los trabajos no identificados por los alumnos podemos encontrar: *las prácticas supervisadas, informes de expertos, las simulaciones, panel de expertos, las representaciones, el estudio de casos, el contrato de aprendizaje y los proyectos*. Evidentemente, este tipo de pruebas potencian habilidades en los alumnos que no habrán sido favorecidas como: la formación en un ambiente profesional, demostración de la adquisición de una competencia específica, versatilidad y adaptabilidad a distintas situaciones, coordinación de diferentes elementos, buscarle solución a un problema, ser críticos y analizar su propio aprendizaje. Cabe destacar que, estas son algunas de las destrezas que se pueden desarrollar con este tipo de prácticas aunque, sin duda, estas habilidades pueden ser favorecidas a través de la puesta en práctica de otros trabajos e incluso otro tipo de actividades.

Naturalmente, son muchos y muy diferentes los formatos que un trabajo puede adquirir y más aún con la incorporación de nuevas metodologías y técnicas de evaluación que se han adherido con la implementación del EEES. Efectivamente,

la formación de los estudiantes hubiese sido más amplia y más completa si hubiesen llevado a cabo más tipologías de trabajos. No obstante, hemos de corroborar que, de acuerdo con los datos que nos han aportado con sus relatos sobre los trabajos, creemos que han tenido una amplia y enriquecedora formación en los mismos y en las destrezas que a través de ellos se desarrollan pues, al finalizar sus estudios deben ser capaces de: *recoger y ordenar las actividades realizadas en el seno de una materia, complementar información, mediante la búsqueda y manejo de fuentes de información, resumir, comentar, comparar o profundizar sobre determinados aspectos de una asignatura, comentar y valorar textos escritos, reflexionar y estimar sobre lo aprendido en una disciplina y analizar o investigar sobre una situación, para orientar su posible intervención.*

En los párrafos anteriores hemos analizado la experiencia que los alumnos han tenido con los trabajos. Vamos, a continuación, a conocer qué ocurre con los *exámenes escritos*.

Comenzaremos recordando que los exámenes escritos han sido ampliamente utilizados en la titulación en Pedagogía, siendo la segunda práctica de evaluación más utilizada después de los trabajos. Concretamente, los estudiantes se han enfrentado y han superado diferentes tipos de exámenes escritos entre los que identifican: *respuesta larga, respuesta corta, sobre un material y resolución de ejercicios y situaciones problemáticas*, teniendo que adaptarse a las exigencias y particularidades de cada prueba, lo que le ha llevado a alcanzar (presumiblemente) una amplia experiencia y un bagaje (al menos en este tipo de pruebas). La diversidad de pruebas escritas a las que se han enfrentado, ha generado en ellos una formación determinada puesto que deben ser capaces de: elaborar una respuesta de forma ordenada, estructurada y coherente, utilizar los contenidos y el vocabulario adecuado, demostrar su estilo propio en la redacción de la respuesta, a la par que ser originales y creativos (cuando se les solicite).

Hasta el momento hemos hecho alusión a aquellos exámenes escritos a los que los discentes se han enfrentado a lo largo de la carrera. Sin embargo, si recurrimos a la literatura especializada sobre el tema vemos que existen algunas

modalidades de examen escrito a las que no ha hecho mención como: el *comentario de texto* o *bosquejos esquemáticos de un tema amplio*. Estas dos modalidades de examen escrito pueden potenciar en gran medida la capacidad de "plasmar por escrito (...) la comprensión de un documento" (Horcas, 2009, p.1) y la habilidad de sintetizar y redactar un contenido teniendo una visión de conjunto (Rodríguez Diéguez, 1980). Evidentemente, estas destrezas no han sido fomentadas a través de estas herramientas, sin embargo sí que pueden haber sido favorecidas con otras prácticas.

Como hemos podido comprobar, los alumnos se han enfrentado a unos formatos concretos de pruebas escritas lo que les ha llevado formarse más en profundidad en aspectos como: *memorizar contenidos y reproducirlos, relacionar temas, expresar, relacionar y reflexionar sobre conceptos, mostrar su opción o reflexión fundamentada e incluso poner en práctica la teoría a través de ejercicios o supuestos prácticos*.

Anteriormente hemos resumido algunas de las aportaciones más relevantes que los alumnos declararon con respecto a los exámenes escritos. Vamos, a continuación, a profundizar en los test.

Es importante recordar que los test no ha sido una de las herramientas más utilizadas por los docentes (para obtener información del aprendizaje de los estudiantes). Por tanto, podemos decir que la experiencia de los alumnos en este tipo de técnica es bastante menor (si tenemos en cuenta los dos procedimientos anteriores). No obstante, los estudiantes reconocen haberse enfrentado a distintos tipos de test como: los *de verdadero o falso, con tres respuestas* (siendo una correcta) y *con cuatro alternativas de respuesta* (y sólo una correcta). Pese a ser tres modalidades distintas de test, los discentes declaran que tienen características en común como: estar compuestas por un ítem y varias respuestas, que en este tipo de exámenes se abarca gran cantidad de contenido, que el discente debe ser capaz de identificar, diferenciar y discriminar la respuesta correcta de los distractores, etc.

Ahora bien, si tenemos en cuenta la literatura especializada sobre los test, observamos que existe un amplio abanico de test a los que los alumnos no han hecho referencia, estamos haciendo alusión a la ausencia de test: *de emparejamiento, de ordenamiento, de selección de la mejor respuesta, de completamiento, histórico-temporales*. Este tipo de pruebas pueden favorecer en el discente habilidades como: la relación homogénea entre dos elementos, la organización del contenido en función de un orden, escoger el término más apropiado o la ubicación espacio-temporal de la respuesta.

Si consideramos la información expuesta hasta el momento sobre los exámenes tipo test, podemos decir con las debidas cautelas que éstos han tenido una formación considerable en algunas modalidades de test; por lo que al finalizar sus estudios deben saber: discriminar las respuestas correctas de las erróneas y la demostrar dominio sobre los contenidos al conocer y comprender para poder seleccionar la respuesta verdadera.

En los párrafos anteriores hemos recogido algunos de los resultados más destacados sobre los test y las habilidades que con éstos se desarrollan. Vamos, a continuación, a sintetizar los resultados obtenidos en los exámenes orales.

Comenzaremos recordando que los exámenes orales ha sido la técnica de evaluación menos aplicada, por los docentes para obtener información del aprendizaje de los alumnos, puesto que sólo se ha llevado a cabo en dos materias.

Si tenemos en cuenta las declaraciones de los estudiantes, éstos caracterizan esta prueba de la siguiente forma: primero el alumno prepara su intervención delante del docente (y de otros alumnos), realiza su exposición del tema y luego responde a las preguntas (si las hay). Del mismo modo, hemos de remarcar que este tipo de examen oral favorece en los estudiantes: la fluidez verbal, la predisposición al diálogo, la adaptación a responder rápidamente a preguntas, la flexibilidad en sus respuestas, etc. (López Pastor, 2009).

Pese a que el examen oral no ha sido de los más utilizados, sí podemos afirmar que, presumiblemente éstos han tenido una formación y una experiencia considerable en lo que a este tipo de pruebas se refiere. Sin embargo, hemos de reconocer también que las vivencias de estos alumnos ha sido sólo con una modalidad de examen oral, aunque existen otras pruebas orales como: *el debate, el grupo de discusión, la entrevista, la mesa redonda o la comunicación o ponencia*, que no han sido identificados.

Considerando sus descripciones, sobre el examen oral, podemos afirmar que tras superar esta prueba deben ser capaces de: expresarse verbalmente con fluidez, hablar en público, controlar el lenguaje no verbal, controlar las emociones y nervios, podrán estructurar y organizar los contenidos intentando dar una respuesta rápida y demostrando dominio del contenido y demostrarán calidad en las ideas.

Si tenemos en cuenta la información expuesta en párrafos anteriores (en los que hemos sintetizado las técnicas de evaluación, las ausencias y lo que suponen) podemos decir que, los alumnos de Pedagogía se han enfrentado y han superado una gran cantidad y variedad de procedimientos de evaluación; lo que ha favorecido (y fomentado) en ellos habilidades y destrezas que han completado su formación. Así pues, cuando finalicen sus estudios deben ser capaces de: demostrar su estilo de redacción, creatividad y originalidad en sus trabajos, expresarse correctamente y con un lenguaje técnico, identificar la respuesta apropiada entre varias alternativas, organizar los contenidos de forma ordenada y estructurada para posteriormente exponerlos o plasmarlos en un documento (ya sea un examen o un trabajo), utilizar un vocabulario adecuado a la situación a la que se enfrentan, responder de manera inmediata a una pregunta lo que requiere un dominio y una rapidez mental para exteriorizar los contenidos, etc.

Hasta el momento hemos conocido cuáles han sido las prácticas de evaluación que han señalado los estudiantes y cuáles han sido las ausencias o aquellos procedimientos que de acuerdo con la literatura especializada éstos no

han desarrollado. Vamos seguidamente a conocer cómo en más de una ocasión los alumnos reconocen que les han evaluado con más de una herramienta.

Combinación de técnicas de evaluación

Tal y como se recoge al inicio del apartado, uno de los aspectos significativos de este trabajo es que, los estudiantes manifiestan que les han evaluado (en algunas ocasiones) con más de un procedimiento. Sin duda, aunque este dato es conocido, no son muchas las investigaciones que han estudiado y profundizado en esta idea, ni en el alcance y significado de la misma.

En este sentido Zabalza (2009) apuntaba que "podemos optar por una batería de técnicas que se complementen". Es decir, que en ocasiones los docentes pueden tener la necesidad de recoger información, del aprendizaje del alumno, con más de una herramienta para completar los datos recogidos.

Así pues, hemos de resaltar que son muy pocos los trabajos en los que se hace referencia a la combinación de prácticas de evaluación. Es por ello que hemos considerado oportuno señalarlo en las conclusiones como una aportación significativa. Cabe destacar que, los alumnos (de la Licenciatura) identificaron que en el 75% de las materias les evaluaron con dos instrumentos⁸³ siendo, como podemos ver, la opción más recurrida por los docentes. Igualmente, cuando se trata de dos herramientas, el conjunto más aplicado han sido los trabajos y los exámenes escritos (en el 47,22%). Esta información completa la expuesta hasta el momento, en la que reconocíamos que los trabajos y los exámenes escritos han sido las técnicas más aplicadas para valorar el aprendizaje de los discentes.

Por otra parte, los alumnos (del Grado) manifiestan que en un 73,34% de las asignaturas los profesores recogieron información de su aprendizaje con dos

⁸³ Mientras que en un 11,11% con un único instrumento y en un 13,89% con tres o más.

procedimientos diferentes⁸⁴. Si tenemos en cuenta que lo más habitual ha sido la combinación de dos herramientas, hemos de resaltar que, la más aplicada ha sido el trabajo y el examen escrito (en el 46,66%).

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 instrumentos para recoger información del proceso de aprendizaje del alumnado siendo los trabajos y los exámenes escritos los más recurridos.

Hasta el momento, hemos mostrado algunas de los aspectos más relevantes recogidos en el apartado empírico sobre las técnicas de evaluación (que los alumnos habían identificado) y las habilidades que de éstas se desprendía, y la combinación de varias herramientas. Vamos, a continuación, a profundizar en el desarrollo de las capacidades cognitivas.

Capacidades cognitivas

Comenzaremos recordando que los discentes confirman haber hecho uso de todas las destrezas cognitivas: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento. Sin embargo, manifestaban que no todas habían sido aplicadas con la misma frecuencia e intensidad, puesto que según su experiencia las capacidades más fomentadas fueron: la recuperación, la comprensión y el análisis, que de acuerdo con su experiencia consistían en: *"reproducir todos los contenidos de memoria"*, *"aprender memorísticamente"*, *"relacionar todos los contenidos impartidos en la asignatura"*, *"explicar la relación entre conceptos"*, o *"reflexionar y argumentar según su criterio"*, *"reflexionar sobre lo aprendido"*, *"justificar su opinión"*, *"mostrar una explicación coherente"* e incluso *"razonar"*.

⁸⁴ Mientras que en un 26,66% con tres herramientas. Asimismo señalan que (hasta el momento) no se les ha evaluado con uno o con cuatro prácticas.

Del mismo modo, los discentes identificaron que las destrezas menos potenciadas, a lo largo de su formación, habían sido la resolución de ejercicios y la resolución de situaciones problemáticas. Así, cuando se les solicitaba que llevaran a cabo estas tareas, entendían que debían: *"resolver problemas a partir de la teoría estudiada"*, *"resolver ejercicios con conocimientos teóricos"*, *"resolver ejercicios mediante fórmulas"* o *"partiendo de una situación real ofrecer soluciones"*, *"aplicación de conocimiento teóricos a un caso práctico concreto"* y *"responder a una serie de preguntas en donde teníamos que aplicar los conocimientos teóricos a algún caso práctico"*.

Si tenemos en cuenta la información expuesta anteriormente podemos afirmar (con cautela) que los discentes han tenido una mayor formación en tareas de: memorización, reproducción, identificación o recuerdo y en tareas de comprensión y entendimiento (de hacer suya la información); aunque también en operaciones de análisis, redefinición, reelaboración, argumentación, reflexión, crítica o creación de una información/ contenido. Y, en menor medida, en las capacidades de resolución de ejercicios y de situaciones problemáticas.

Llegados a este punto, hemos de reconocer que, las declaraciones de los alumnos nos han proporcionado una visión general, panorámica y global en cuanto a técnicas y destrezas cognitivas se refiere, pero al mismo tiempo (y dada la variedad y riqueza de la información extraída) hemos podido acceder a detalles y matices que han enriquecido el análisis y nos han ayudado a comprender la información.

Así, hemos de reconocer que, los datos recogidos nos han brindado la oportunidad de comparar los dos Planes de Estudios, y conocer los cambios y/o continuidades que, desde el punto de vista del alumno, se producen al menos en cuanto a estos dos referentes de la evaluación (prácticas y capacidades).

Por otra parte, recordar que estos datos corroboran la importancia de aplicar diferentes técnicas para recoger información, y la importancia de obtener

información tanto general como específica pues te permiten analizar los resultados desde diferentes ópticas.

La propuesta de Marzano y Kendall en la titulación en Pedagogía (de la Universidad de Murcia)

Otro de los aspectos en los que enfatizar en este trabajo ha sido intentar analizar el título de Pedagogía de acuerdo con la propuesta de Marzano y Kendall (2007). Así pues, si tomamos como referencia por una parte, las finalidades del título de Licenciatura en Pedagogía, (RD915/1992)⁸⁵ y si, por otra, tenemos en cuenta la propuesta de Marzano y Kendall (2007) vemos que (implícitamente) se está haciendo alusión (aunque de forma muy abstracta y poco concisa) a tres operaciones cognitivas que los alumnos al concluir sus estudios en Pedagogía deben haber adquirido, que son: "analizar", "intervenir" y "desarrollar".

⁸⁵ Recogidas en el marco conceptual, de este trabajo, en las que se indicaba que los estudios en Pedagogía (...) *habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos.*

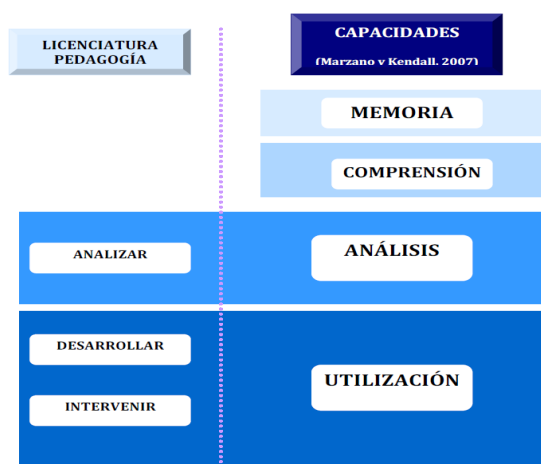


Imagen 9: Finalidades de la titulación de Licenciado en Pedagogía vs. la propuesta de Marzano y Kendall

Cabe destacar que, de la imagen anterior se desprende que tanto la *memoria* como la *comprensión* no están contempladas explícitamente en las finalidades de la titulación en Pedagogía. No obstante, hemos de tener en cuenta que, tal y como se ha mencionado anteriormente, éstas son muy amplias por lo que las capacidades de memoria y comprensión, pueden estar implícitas en el análisis y/o en la utilización del conocimiento.

Si nos centramos en el análisis, podemos señalar que, tanto en las finalidades del título como en las capacidades propuestas por Marzano y Kendall (2007), vemos que existe una estrecha relación. Por otra parte, si centramos la atención en la utilización del conocimiento vemos que esta destreza se puede llevar a cabo a través de tareas como la *"intervención"* y el *"desarrollo de sistemas y procesos educativos"* (identificadas en las finalidades de la titulación de Licenciatura en Pedagogía).

En este sentido, si llevamos a cabo esta estructura de análisis ahora en el título de Grado en Pedagogía (de la Universidad de Murcia), observamos que existe una especificación mayor que en la Licenciatura, al menos a nivel formal. Puesto que, en el título de Grado en Pedagogía se establecen: los objetivos y competencias básicas, generales y específicas que el alumno debe adquirir para obtener el título (mientras que en la Licenciatura no). Ahora bien, si centramos nuestra atención en las competencias específicas del Grado vemos que el término más utilizado es

"conocer", seguido de "valorar", "desarrollar", " planificar", "diseñar", "analizar" y entre los menos frecuentes encontramos "comprender", "coordinar" e "interpretar", tal y como se detalla a continuación:

- E1. **Conocer, comprender y analizar** los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.
- E2. **Conocer, analizar, diseñar y valorar** los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.
- E3. **Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar** estrategias y programas educativos y formativos.
- E4. **Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar** procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.
- E5. **Analizar necesidades** educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.
- E6. **Conocer, planificar, desarrollar y valorar** procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional.
- E7. **Conocer, diseñar y valorar** recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.
- E8. **Conocer, planificar, desarrollar y valorar** procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de mejora.
- E9. **Conocer, planificar, desarrollar y valorar** procesos de asesoramiento pedagógico.
- E10. **Conocer, planificar, desarrollar y valorar** procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.
- E11. **Conocer, planificar, desarrollar y valorar** procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos." (Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Madrid, ANECA, 2005, p.140).

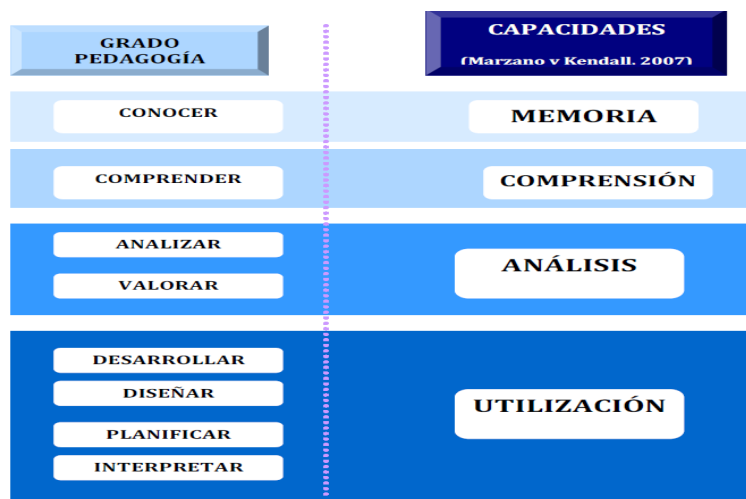


Imagen 10: Competencias específicas del título de Grado en Pedagogía vs. la propuesta de Marzano y Kendall

Si tenemos en cuenta la información que aparece en las competencias específicas del Grado en Pedagogía y la que exponemos en la imagen anterior,

vemos que la capacidad de conocer ha sido una de las finalidades más repetidas a lo largo de las competencias específicas, y puede ser entendida de acuerdo con Marzano y Kendall como memoria y recuperación de la información. Así pues, considerando estos datos, podemos confirmar que presumiblemente los alumnos de Grado al culminar sus estudios habrán desarrollado en gran medida esta destreza cognitiva.

Por otra parte, si nos fijamos en la comprensión (entendida bajo el prisma de Marzano y Kendall) y si tenemos en cuenta la información que sobre comprensión aparece en las competencias específicas, podemos vislumbrar que se emplea este mismo término para relacionar o entender información y que pueden ser entendidas de forma similar. No obstante hemos de resaltar, que esta capacidad no ha sido de las más empleadas al menos a nivel formal en la descripción de las competencias específicas. Sin embargo, si recordamos los datos aportados por los estudiantes de Grado en lo que a esta competencia se refiere, hemos de señalar que fue una de las más desarrolladas (un dato que nos ha resultado llamativo).

Si recordamos la información expuesta anteriormente, el análisis como destreza cognitiva ha sido muy frecuente en los enunciados de las competencias específicas, esto nos puede ayudar a comprender el elevado porcentaje de aplicación de esta capacidad señalada por los estudiantes de este Plan de Estudios. Igualmente, vemos que dentro del término "analizar" se puede llevar a cabo a través de tareas como "valorar". Así, destacar que éste ha sido ampliamente reconocido en las competencias específicas del Grado en Pedagogía.

Por último, en cuanto a la utilización indicar que, de acuerdo con las competencias específicas, se puede desarrollar a través de diferentes tareas como: "desarrollar", "diseñar", "planificar" e "interpretar" una información.

En este sentido recordar que, a pesar que la utilización del conocimiento no ha sido una de las capacidades más desarrolladas por los alumnos de la Licenciatura, sí percibimos un aumento de esta operación cognitiva en el Grado en Pedagogía.

Hasta el momento hemos conocido la relación de las finalidades de la Licenciatura y las competencias específicas del Grado con la propuesta de Marzano y Kendall (2007). Vamos, a continuación, a mostrar cómo sería (de acuerdo con la información que poseemos) la relación entre Licenciatura, Grado y las capacidades, y para ello hemos de centrar nuestra atención en la siguiente imagen.

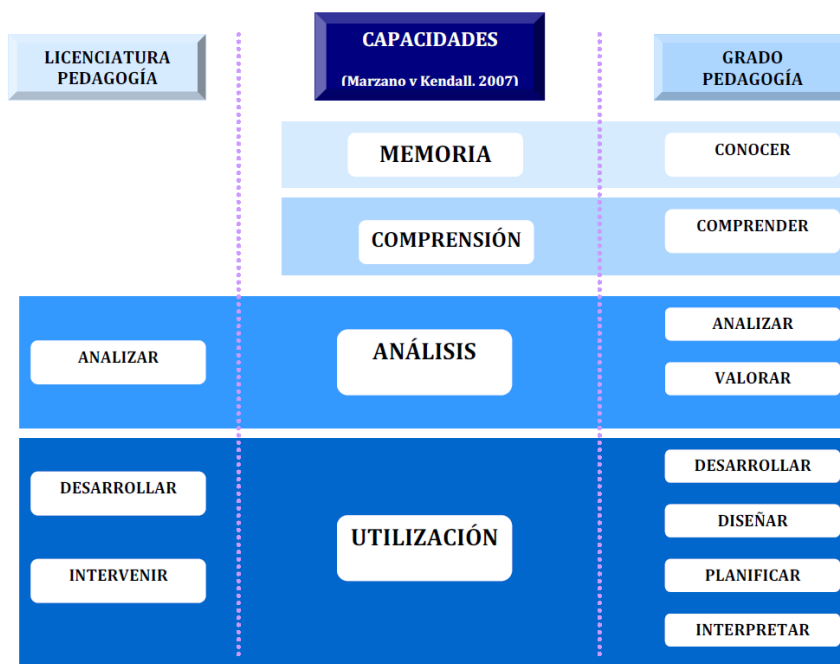


Imagen 11: Finalidad de la Licenciatura, competencias específicas del Grado y la propuesta de Marzano y Kendall

Si tenemos en cuenta la información expuesta en la imagen que mostramos más arriba, podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar, que tanto la titulación de Licenciado en Pedagogía (las finalidades) como el título en Grado en Pedagogía (competencias específicas) pueden ser (y así lo hemos hecho anteriormente) interpretadas bajo el marco propuesto por Marzano y Kendall (2007).

En segundo lugar que, existen algunas diferencias entre ambos Planes de Estudios (al menos a nivel descriptivo). En este sentido, recordar que el título de Licenciatura en Pedagogía tenía unas finalidades muy amplias, mientras que el Grado en Pedagogía se concreta: la finalidad, los objetivos y las competencias a alcanzar. Esto puede justificar, en gran medida, que en la Licenciatura exista la

ausencia (al menos de forma explícita) de la memoria y la comprensión, mientras que en el Grado sí que queda manifiesta.

Del mismo modo, si atendemos a la capacidad de análisis vemos que en el Grado (a diferencia de la Licenciatura) además de realizar tareas de análisis también deben de valorar. Igualmente en la capacidad de utilización del conocimiento en el Grado se evalúan las habilidades de: "desarrollar", "diseñar", "planificar" e "interpretar".

Tal y como hemos podido comprobar en la imagen, y tras la posterior interpretación que de ella hemos realizado, podemos concluir y constatar (con las debidas cautelas) que las finalidades de la titulación en Pedagogía son bastante amplias; no ocurre lo mismo cuando nos centramos en el Grado pues, como se ha dicho en sucesivas ocasiones, su especificidad es mayor. Ambas, pueden ser interpretadas bajo la propuesta de estos autores (desde el recuerdo hasta la utilización del conocimiento).

4.2. Prospecciones ¿por dónde puede continuar la investigación...?

Cuando el proceso investigador está llegando casi a su fin, es el momento en el que nos planteamos nuevas vías por las que podría continuar o ampliarse este estudio. Evidentemente, cuando se va desarrollando el marco teórico, los objetivos y, sobre todo, el análisis e interpretación de datos, van surgiendo nuevas ideas que pueden dar lugar a profundizar en algunos de los resultados, plantearse otros distintos e incluso sugerir nuevas línea de trabajo. Damasio (2013) decía que "podemos contestar algunas preguntas y podemos especular sobre otras" (p.226) y eso es lo que vamos a hacer en esta parte final del capítulo, conjeturar sobre nuevas vías por las que continuar.

Esta Tesis pone de manifiesto ideas y resultados relevantes, referidos a los distintos procedimientos de evaluación y a las capacidades cognitivas que los estudiantes ponen en práctica para superar las diferentes asignaturas. Sin embargo, a pesar de que esta información es importante por el momento de cambio en el que se encuentra la Educación Superior, consideramos que se podría profundizar en dos ámbitos concretos. El primero referido a la **ampliación del estudio a otras titulaciones** de la Universidad de Murcia, o a otras titulaciones de Pedagogía de otras Universidades y, el segundo, a la **profundización en la técnica que se denomina genéricamente "trabajos"**, tanto en el estudio concreto de lo que son y significan, como en la forma en la que se realizan "grupalmente", prácticas hoy en día totalmente actuales con el cambio que se está realizando en la Universidad.

La ampliación de estudios a otras titulaciones

La ampliación de este estudio a otras titulaciones de la Universidad de Murcia.

Los trabajos que hemos realizado y los resultados obtenidos, centrados en una muestra reducida como ha sido la titulación de Pedagogía, nos han permitido la experiencia necesaria para poder plantear una investigación más amplia que recoja las tradiciones que en las ramas de: Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías hay sobre los instrumentos de evaluación y combinación de los mimos. En este caso se trataría de una muestra de aproximadamente 200 alumnos⁸⁶ del último curso de las diferentes titulaciones, que realizarían el cuestionario y la escala Likert planteadas en esta Tesis de acuerdo con la siguiente representatividad:

Tabla 40: Fuente Proyecto EDU2010-16286

Representatividad de las diferentes ramas del conocimiento y titulaciones	
ARTE Y HUMANIDADES	
Titulaciones existentes	Titulaciones que podrían conformar la muestra (200 casos)
Grado en Bellas artes Grado en Filología Clásica Grado en Filología Francesa Grado en Filología Hispánica Grado en Filología Inglesa Grado en Filosofía Grado en Geografía Grado en Historia Grado en Historia del Arte Grado en Traducción e Interpretación (Francés) Grado en Traducción e Interpretación (Inglés)	Grado en Filología Inglesa (8 casos) Grado en Bellas artes (8 casos) Grado en Filología Clásica (8 casos) Grado en Filosofía (8 casos) Grado en Geografía (8 casos) Grado en Historia (8 casos)
CIENCIAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Biología Grado en Bioquímica Grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos Grado en Ciencias Ambientales Grado en Física Grado en Matemáticas Grado en Química	Grado en Biología (8 casos) Grado en Física (8 casos) Grado en Matemáticas (8 casos) Grado en Química (8 casos)
CIENCIAS DE LA SALUD	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Enfermería Grado en Medicina Grado en Odontología Grado en Veterinaria Grado en Fisioterapia	Grado en Enfermería (8 casos) Grado en Medicina (8 casos) Grado en Odontología (8 casos) Grado en Veterinaria (8 casos) Grado en Fisioterapia (8 casos)

⁸⁶ La posibilidad de entrevistar a alumnos y la predisposición a colaborar en este tipo de investigación, ya se ha realizado en el proyecto EDU2010-16286, del que formo parte, y es Investigador Principal el Dr. D. Nicolás Martínez Valcárcel.

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Criminología Grado en Derecho Grado en Economía Grado en Pedagogía Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Grado en Psicopedagogía Grado en Administración y Dirección de Empresas Grado en Psicología Grado en Publicidad y Relaciones Públicas Grado en Investigación y Técnicas de Mercado Grado en Ciencias del Trabajo Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Grado en Documentación Grado en Periodismo Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social	Grado en Criminología (8 casos) Grado en Derecho (8 casos) Grado en Economía (8 casos) Grado en Pedagogía (8 casos) Grado en Sociología (8 casos) Grado en Psicología (8 casos) Grado en Periodismo (8 casos) Grado en Ciencias del Trabajo (8 casos)
INGENIERÍAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Ingeniería Informática Grado en Ingeniería Química	Grado en Ingeniería Informática (8 casos) Grado en Ingeniería Química (8 casos)

La ampliación de este estudio a otras titulaciones de Pedagogía de diferentes Universidades. En este caso se trataría de conocer las singularidades, si las hubiera, en cuanto a las dimensiones estudiadas en esta Tesis. Evidentemente es un marco más complejo, en la medida que supone espacios geográficos más amplios, pero también posible, incluso con estudios reducidos a determinadas Universidades.

La profundización en “Los Trabajos”

Los trabajos que, con distinta denominación y alcance, lleva a cabo el alumnado a lo largo de la titulación, es otra de las necesidades que esta investigación sugiere, sin duda, es la continuidad y profundización en algunos de los instrumentos que el profesorado utiliza en la evaluación. En esta dirección, los alumnos reconocían que los trabajos eran el procedimiento más aplicado para obtener información, desarrollándose prácticamente en todas las asignaturas. Del mismo modo, señalaban que cuando se utilizaba sólo una técnica para evaluarles eran siempre los trabajos. Igualmente, remarcaban la importancia y la elevada presencia de esta práctica a lo largo de su formación. Es por ello que, lógicamente, se ha presentado como una de las dimensiones más prometedoras de continuidad

investigadora en tres de sus posibilidades de estudio: *la recogida física de dichos trabajos (sin conocer es imposible comprender), los procesos que se generan para diseñarlos e implementarlos (sin duda afectando a la propia naturaleza de sus resultados), y su vinculación con las capacidades que desarrollan e incluso con la realización de los TFG (Trabajos fin de Grado).*

En este sentido, cuando nos referimos a la primera de ellas, *la disposición material de los trabajos*, cabe señalar que se tienen recogidos en estos momentos más de mil, que fueron facilitados por los propios estudiantes en archivos informatizados. El alcance de ese volumen de información es manifiesto y nuestro reto se sitúa ahora en su análisis. Un material que ha sido realizado durante los cinco años de carrera, un material que, lógicamente, debe suponer una evolución y que, al menos conceptualmente, debería facilitar el Trabajo de Fin de Grado.

Otra de las vías, que consideramos necesaria conocer y profundizar es la *estructura de trabajo que se lleva a cabo para su realización*, más concretamente si dicha actividad se desarrolla de forma individual o grupal. Es importante señalar que, algunos de los discentes, en la recogida de datos para este estudio de Tesis, hacían hincapié en la posibilidad (en algunos casos la necesidad o la exigencia), de elaborarlos solos o en grupo. Así pues, queda explicitada otra vía de investigación: profundizar en lo que les lleva a los estudiantes ha desarrollar los trabajos de determinada manera y qué implican dichas decisiones.

Por otra parte, el trabajo en grupo ha existido siempre. En este sentido, la realización de recensiones, exposiciones, búsquedas de información, entrevistas, o cualquier otro tipo de actividad (en nuestro caso escolar), no son una novedad, aunque sí son una realidad emergente en los nuevos planes y con las nuevas tecnologías, lo que hace absolutamente necesario conocer cómo se constituyen, se componen (qué patrones o criterios establecen los alumnos para formar sus grupos de trabajo), qué desarrollo tienen, qué perdurabilidad, qué provoca que se den cambios en los miembros del grupo, qué intereses tienen, cuál es su continuidad en el tiempo, qué problemáticas les afectan, etc.

Efectivamente, introducirse en el mundo del trabajo grupal es apasionante, a la vez que sumamente complicado por la propia naturaleza formal e informal de estas estructuras. Los grupos, hoy más que nunca al menos en el mundo universitario, son una constatación de una realidad de aprendizaje, una realidad que puede constituirse como núcleo de trabajo muy cerrado y con unas normas de funcionamiento muy restrictivas. Es por ello, por esa diversidad, y unidad al mismo tiempo, por lo que despierta nuestro interés de prospección.

Es también necesario señalar, al igual que con la otra dimensión mencionada sobre la recogida física de los trabajos, que también se dispone ya de información sobre aspectos tales como: las preferencias y predisposición de los alumnos para trabajar individual o grupalmente, qué es lo más positivo de trabajar en grupo, la perdurabilidad y cambios de los miembros en los grupos a lo largo de los diferentes cursos, cómo se iniciaron, cómo funcionaban habitualmente, qué hacía que su grupo fuese singular o diferente al resto, las reuniones y lugares de trabajo, el funcionamiento del grupo, el tipo de apoyo y asesoramiento a la hora de su creación y, por último, valoraciones personales sobre el trabajo en grupo.⁸⁷

La profundización en “las Capacidades y su relación con los TFG”

Por otro lado, otra de las líneas de investigación relacionada con nuestras investigaciones que debemos considerar es el TFG. Este trabajo, realizado al final de la formación como investigación e incluso profesionalización, podemos considerarlo como un “trabajo” singular, ya estudiado en las técnicas de evaluación y definido en el Manual del TFG elaborado por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (2013), como “trabajos autónomos tutorizados” que tienen relación con las “competencias de la titulación” y una carga importante de créditos, concretamente lo señalan como:

⁸⁷ Cabe señalar al respecto que, en gran medida, toda esta información es producto de la enorme experiencia que dos de mis directores tienen del trabajo en grupo (como modalidad de formación del profesorado en ejercicio), pues fue la Tesis Doctoral de el Dr. Nicolás Martínez que dirigió el Dr. Juan Manuel Escudero.

una asignatura obligatoria de 6 ECTS, ubicada en el segundo cuatrimestre de 4º curso, y que consiste en la elaboración y defensa por parte del alumnado de un trabajo directamente relacionado con las competencias adquiridas en el Grado cursado. Supone un total de 150 horas de trabajo autónomo del alumnado, orientado por un profesor(a) a través de las sesiones de tutoría (p.3)

Así pues, tal y como se señala en dicho manual, el TFG es un trabajo que conlleva "la elaboración de una memoria final escrita que recoja los aspectos más relevantes del trabajo realizado, así como la defensa pública ante un tribunal, mediante un Póster" (p.7). Igualmente, a este trabajo se le atribuye una carga de créditos elevada, puesto que supone una gran dedicación tanto por parte del alumno y del tutor, en el que debe demostrar la adquisición de una serie de competencias, que serán valoradas por el tutor y por el tribunal de acuerdo a una serie de criterios de calidad. Dichos criterios están relacionados con aspectos formales, de contenidos, transversales, de iniciativa y de originalidad en la presentación. (Manual TFG Universidad de Murcia, 2013).

Cabe destacar que cada uno de estos criterios expuestos en el manual del TFG, recoge diferentes competencias que el alumno debe tener (y que el tutor y el tribunal deben evaluar). Más concretamente, por estar directamente relacionadas con nuestro trabajo, hemos destacado dos ítems del apartado de valoración de los contenidos: los criterios de "Capacidad de análisis y síntesis" y "Capacidad de reflexión, de crítica y autocrítica (Ibíd., p.13-14). Unas capacidades que constituyen lo que Marzano y Kendall (2007), denominaron "análisis"⁸⁸. Así pues, dispondríamos físicamente de un documento (TFG) y de la valoración cuantitativa llevada a cabo por el tutor y el tribunal sobre él. Estas informaciones están disponibles para su estudio y sería fácil obtener una media de las valoraciones otorgadas.

⁸⁸ La definición y alcance de esta capacidad fue abordada en el capítulo 2 del apartado conceptual de este trabajo, página 91.

Precisamente en esa dirección, es preciso recordar la alta ponderación con la que valoraron los alumnos el grado de dominio de la capacidad de “análisis”: 4,11 sobre 5 (**8,2** sobre 10) y presente en 32 de las 36 asignaturas troncales y obligatorias estudiadas. Unos resultados que describimos e interpretamos de acuerdo con los datos obtenidos.

Actualmente, hemos recogido la calificación otorgada de uno de los tribunales de TFG (14 trabajos presentados)⁸⁹ referida a la: "Capacidad de análisis y síntesis"⁹⁰ y "Capacidad de reflexión, de crítica y autocrítica". Sus resultados, solamente a modo de ejemplificación y posibilidades de estudio, los presentamos en las tablas n^o 41 y 42.

Tabla 41: Valoración en los TFG de la capacidad de análisis y síntesis

Capacidad de análisis y síntesis				
Tutor	Presidente	Vocal	Secretario	Media tribunal
-	6	7,4	8,3	7,2

Tabla 42: Valoración en los TFG de la capacidad de crítica y autocrítica

Capacidad de reflexión, de crítica y autocrítica				
Tutor	Presidente	Vocal	Secretario	Media tribunal
8,5	5,8	7,9	8,0	7,2

La simple comparación de los resultados (solamente a modo de ejemplo), nos permite vislumbrar una situación privilegiada para conocer y comprender lo que venimos estudiando. Así pues, en primer lugar señalar la proximidad de las valoraciones del “tutor y el alumno” algo más de “**8**” y no muy alejadas del tribunal “**7,2**”. También puede reseñarse las diferencias de ponderación entre los miembros del tribunal, algo normal en estos casos. Por último, no se nos puede

⁸⁹ No tiene mayor valor que el de la ejemplificación, pero permite la reflexión posible y una cierta comparación entre las valoraciones de los dos agentes implicados.

⁹⁰ Esta capacidad solamente es valorada, de acuerdo con el manual del TFG, por los miembros del tribunal.

escapar que poseemos una valoración de estos logros en el alumnado de Pedagogía, conocemos referentes conceptuales para fundamentar los análisis y juicios que se tomen y, tenemos los documentos en torno a los cuales se han emitido esas calificaciones, evidentemente es cuestión de voluntad, tiempo y recursos para profundizar en esta información.

Así pues, concluir que son muchos los campos y las vías por las que podría continuar esta línea de investigación, pero también somos conscientes que pueden ser otras dimensiones o realidades las que deban, quieran o puedan ser estudiadas. En este último apartado solamente hemos mencionado aquellas que están en vías de desarrollo y que hemos considerado más pertinentes de acuerdo con el trabajo aquí presentado ya que son continuadoras de la línea de investigación que comenzó en 2007 sobre las técnicas de evaluación.

Capítulo 4

Conclusões

Sem duvuida, que abordar uma parte do trabalho supõem sempre um exercício de continuidade discursiva em que se faz a revisão dos conteúdos anteriores e se introduzem outros novos que lhe atribuam sentido. Assim significa um desafio que devemos enfrentar e que se torna mais complexo quando se trata das conclusões, pelo valor que estas representam para a reflexão final e síntese dos contributos mais relevantes.

Concluir uma tese de doutoramento é suposto ter percorrido um caminho que se iniciou no primeiro capítulo onde se evidenciou a nossa preocupação ao delinear o objeto de estudo. Posteriormente, desenvolvemos o enquadramento concetual, que, sem duvida, permitiu orientar e fundamentar o tema de investigação que desenvolvemos.

Paralelamente, determinámos um plano de ação que permitiu definir os caminhos, processos, técnicas e instrumentos que pensávamos aplicar a fim de alcançar os nossos objectivos a partir dos quais obtivemos informação valiosa para, seguidamente descrever, analisar e interpretar de acordo com as referencias em que nos tínhamos fixado, encontrando aí a resposta aos objetivos propostos.

Neste sentido e tendo em conta o caminho percorrido, sem o qual teria sido difícil compreender o que se realizou, no momento de abordar as conclusões como algo específico, singular e diferente de tudo o exposto anteriormente.

Assim, o capítulo das conclusões supõe, como manifestamos no início, um espaço dentro da Tese, distinto do resto, tanto pela sua natureza, pelo momento em que se desenvolve, como pela relevância dos conteúdos que se abordaram. Desta forma, apresentamos uma visão global sobre a perspectiva do estudo realizado que envolve um tempo de reflexão e síntese para apurar os resultados das conclusões.

Por outra lado, embora não se explicita, com as conclusões finaliza também um período do trabalho, ao qual dedicámos um tempo pessoal e profissional,

vivenciando experiências em determinadas ocasiões com grande animo e outras com cansaço, pelo longo caminho percorrido e à qual queremos fazer referência.

4.1. Resultados mais relevantes alcançados

É importante lembrar que o trabalho de investigação que pressupõe a tese inicia-se na primeira página e conclui-se na última, constituindo um todo interdependente no sentido em que Damásio (3013) lembra quando menciona que “corpo, cérebro e mente são manifestações do mesmo organismo” (p.214). Por esta razão as conclusões, mais concretamente quando falamos dos resultados alcançados, tentamos expô-los desde uma revisão total que inclui os diferentes capítulos que constituíram a nossa investigação.

É preciso assinalar que, embora possamos ser repetitivos, a finalidade com que propusemos este trabalho era “abordar através da voz e experiência do aluno, a avaliação das aprendizagens dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Murça”.

Objetivo da pesquisa

Para fazer isso centrámo-nos nas dimensões do mesmo: nos procedimentos de avaliação que se utilizaram para obter informação (pela importância que têm, os processos que originaram), e as capacidades cognitivas que declararam ter alcançado após vários anos de formação referidas em todo o processo de aprendizagem. Estas evidências foram obtidas uma parte com a Licenciatura em Pedagogia , outa pelo curso de Graduação. É também importante assinalar que tanto num caso como noutro, temos recolhido informação de cada uma das disciplinas de núcleo e de estudo obrigatórias.

Ao longo desta tese temos centrado o nosso interesse na descrição, experiência e avaliação que os estudantes fazem sobre as práticas de avaliação e as capacidades mentais desenvolvidas durante a carreira. É desta experiência vivida pelos estudantes, umas vezes de forma totalmente aberta e outras de forma guiada (onde foi identificado e valorizado o processo de avaliação das aprendizagens) e a forma como se recolheu a informação, as diferentes técnicas utilizadas para proporcionar informação (com o significado que cada uma tem no seu conjunto e o valor formativo que alcançaram com as capacidades adquiridas).

Neste sentido, assinalamos que estas avaliações foram realizadas a alunos que estavam a finalizar o quinto ano (último curso), e tendo em conta todo o processo vivido durante estes anos (em grupos de trabalho bastante estáveis ao longo deste período de tempo) os que têm participado junto com os seus colegas de eleição, entre outros como: professores, temas, conteúdos, materiais, etc. Contamos também com a vivência de estudantes que frequentavam pela primeira vez um novo Plano de Estudos (no segundo ano de implementação) com isso implica: mudanças, alterações, transformações, inseguranças, desconforto, novidades, inovações, etc.

Do nosso ponto de vista consideramos que tendo em conta a informação referida nos capítulos anteriores e os aspetos mais significativos deste trabalho não só se podem encontrar contributos importantes na parte da análise e interpretação dos resultados mas que consideramos poderem-se avaliar ao longo de todo o processo de investigação.

Sem lugar a dúvidas, para nós como investigadores, ao longo deste estudo foram diversos os aspetos que enfatizamos. No entanto, temos considerado oportuno fazer especial ênfase aos mais relevantes. Por esta razão, acreditamos ser necessário salientar-se os contributos efetuados nos diversos capítulos, seguindo a ordem estabelecida para esta investigação (quadro concetual metodológico e empírico).

Aspetos relevantes do quadro concetual

A primeira parte da tese define, especificamente o marco concetual que fundamenta esta investigação. Nela foi apresentada uma revisão de literatura, as referências que existem relativamente a publicações e linhas de trabalho, que sobre avaliação das aprendizagens se estão desenvolvendo até ao momento.

Também, se recolheu diferentes definições sobre o conceito de avaliação desde as mais clássica ostentadas por: Stufflebeam y Shenfield (1987), Santos Guerra (1999), Pérez Juste (2002), Escudero Escorza (2003), Nevo (2004), Stake (2006), até às mais recentes como a de López Pastor (2009). Destas definições depreende-se que a avaliação continua sendo um termo muito complexo e polémico. Igualmente, indicar que atualmente em literatura específica se estudam significados do conceito como: avaliação validada (Trillo, 2005 y Monereo, 2009), avaliação de competências ((Cano García, 2008; Alsina, Boix, Burset, Buscà, Colomina, García, Mauri, Pujolà y Sayós, 2011), etc.

Por outro lado, nesta parte recorreu-se a técnicas mais clássicas em literatura específica como: (exame oral, exame escrito testes e trabalhos) descritas por diversos autores, embora também se exponham as novas práticas de avaliação (cartaz, projeto, notas de campo, debate, painel de especialistas, simulações, etc.) surgidas da origem da renovação da reforma educativa em Educação Superior.

Assim pois, um dos aspetos mais significativos que podemos perceber neste trabalho quando se analisa a informação dos Planos de Estudo, a Licenciatura (um plano a extinguir) e a Graduação (um plano em processo de implementação). Sem dúvida, é um momento único que os alunos estão vivendo já que estão frequentando (com os mesmos docentes) planos de estudo diferentes no mesmo grau. Por isso, consideramos relevante dar especial ênfase a esta ideia, pois são poucas as referências (ao menos a nível nacional e até ao momento) eles têm

estudado os planos, que conhecem num determinado momento para saberem se existe ou não continuidade em alguns aspetos da aprendizagem dos estudantes.

Igualmente no quadro teórico descrevemos também a proposta realizada por Marzano y Kendall (2007). Tal como temos recorrido em algumas ocasiões, este é um dos contributos mais importantes desta investigação desde que se usou o trabalho destes autores como marco interpretativo nos resultados obtidos referentes às capacidades cognitivas. Neste sentido, queremos ressaltar que são poucos os estudos (pelo menos a nível nacional) que utilizam esta taxionomia como referência concetual.

Aspetos relevantes no capítulo da metodologia

Até agora temos mencionado algumas das ideias mais importantes recolhidas na parte concetual, vamos agora assinalar algumas das medidas mais importantes do capítulo da metodologia. Começaremos pelo conceito de grupo e continuamos com os aspetos mais relevantes da amostra finalizando com as técnicas de recolha de informação.

Cabe ressaltar que um dos aspetos a que demos ênfase, neste capítulo foi o conceito de grupo de alunos. Foram vários os autores que explicaram o termo (de Miguel, Apodaca Urquijo, Arias Blanco, Escudero Escorza, Rodríguez Espinar y Vidal García, 2002; Pérez Díaz, 2007; etc.). Não obstante nesta ocasião temos enaltecido a definição que desde o glossário (de estatística) se realiza sobre grupo, entendida como: “um conjunto de indivíduos duma população que viveram uma experiência de acordo com os mesmos critérios”. Neste sentido Pérez Díaz (2007) apresenta a definição como “um grupo de pessoas que experimentou certo acontecimento no mesmo período de tempo (...) como ter seguido um curso docente” (p.1) como foi o nosso caso. Decidimos trabalhar nesta investigação com um grupo de estudantes que começaram Pedagogia (tanto a Licenciatura como na Graduação) ao mesmo tempo que se foram formando durante um período de tempo o que os levou a ter (provavelmente) características semelhantes.

Neste sentido assinalar que, temos recolhido informação e trabalhado de forma conjunta com um grupo de estudantes que, durante um período de tempo conviveram e foram ensinados de determinada forma, têm partilhado vivências (e experiências) e neste curso neles (presumivelmente) uma formação concreta e distinta da que tiveram outros colegas.

Outro aspeto a considerar, é o nível académico dos estudantes. Se tivermos em conta outras investigações como as de Watering, Gybels, Dochy & Rijt (2006,2008), observámos que estes recolhiam informações de estudantes iniciantes. A diferença entre estes trabalhos e o nosso, é que nós temos trabalhado com grupos de estudantes: por um lado , aqueles que estão nos primeiros cursos da carreira (podiam ser considerados como iniciados) e, por outro lado, os que estão quase a terminar o seu processo formativo. Sem duvida, esta oferece-nos um quadro de interpretação muito rico em que se pode contrastar as vivencias de uns e outros estudantes.

Enquanto a amostra assinala que trabalhamos com um total de 205 estudantes, dos quais 170 pertenciam à Licenciatura e 35 à Graduação. Assim mesmo, indicar que recolhemos informação de todas as disciplinas centrais e obrigatórias frequentadas que, “ pertence a parte formativa mais importante da licenciatura” (relatório das avaliações globais da Licenciatura em Pedagogia, 2007, p.9).O que nos tem permitido obter informação ampla e variada para analisar e interpretar. No entanto, outros trabalhos como o de Gallardo Córdova (2011) y Watering et al. (2006,2008) centram seus estudos nesta matéria.

Por outro lado, a respeito da informação recolhida, destacamos que empregamos diferentes técnicas para obter os dados (questionário aberto e a escala Likert), pois a nossa finalidade era conseguir (na medida do possível) uma aproximação à mais fiel realidade tanto nos procedimentos de avaliação como nas competências que os alunos punham em prática para superar as diversas matérias. Assim, apontar que investigações como as de Watering et al. (2006,2008), Gallardo

Córdova (2011) y Porto (2005) também fizeram uso de diversas ferramentas para reunir informação.

Aspetos relevantes do capítulo da análise de dados

Este é o momento em que descreveremos algumas das reflexões mais importantes da metodologia. Vamos continuar a falar sobre os resultados mais relevantes do capítulo da apresentação, análise e interpretação de dados. Sem lugar a dúvidas, esta é uma parte substancial da Tese, pois é nela que se dá resposta aos objetivos que propusemos e se expõem alguns dos resultados mais importantes.

Tendo em conta o exposto no parágrafo anterior e a riqueza de informação que possuímos isto levou-nos a organiza-la da seguinte forma; em primeiro lugar mostrar algumas das medidas mais relevantes relacionadas com os procedimentos da avaliação e as técnicas mais aplicadas, assim como identificar as faltas que se podem assumir. Seguidamente referem-se as combinações das várias técnicas de avaliação e por último, as capacidades cognitivas alcançadas.

Técnicas de avaliação

Se nos lembrarmos, os alunos identificaram a aplicação de quatro técnicas de avaliação ao longo da carreira (trabalhos, exame escrito, teste e exame oral), coincidindo com as justificações da literatura especializada. Neste sentido, Zabalza (2009) alegou que “ cada prática de avaliação recolhe a informação de determinada maneira e não é indiferente aplicar uma técnica ou outra”. Então, os docentes utilizaram diferentes técnicas para recolher informação sobre a aprendizagem dos alunos, já que os alunos reconhecem nas suas declarações o uso dos quatro instrumentos.

Do mesmo modo, os alunos manifestaram que nem todos os procedimentos foram levados a cabo com a mesma frequência e intensidade, já que segundo as suas experiências foram desenvolvidos uns com mais assiduidade que outros. Neste sentido, é de realçar que, os alunos constataram que, a prática mais aplicada

tem sido os trabalhos (já que foram utilizados em quase todas as matérias). De igual forma, manifestaram que não só se desenvolveu um tipo de trabalho como também superaram trabalhos com formatos distintos.

Relembramos que estes assumiram terem sido confrontados com trabalhos de busca de informação, realização de memórias, revisão, reflexão, design e início à investigação. Do mesmo modo, asseguraram que nem todas as modalidades foram aplicadas com a mesma frequência. Esta informação, leva-nos a pensar que mesmo que os trabalhos tenham sido amplamente utilizados, nem todos os formatos se desenvolveram da mesma forma, pelo que podemos deduzir que não tiveram a mesma avaliação em todos os tipos de trabalhos.

Se tivermos em conta a informação exposta no parágrafo anterior, podemos provar que, o aluno teve que enfrentar-se e superar diferentes tipos de trabalhos, posição que em certas ocasiões teve que realizar buscas de informação sobre um tema concreto, ou seleccionar informação, estruturá-la e organizá-la, ou editar uma memória onde destacava os aspetos mais relevantes, ou esquematizar a informação que argumentasse e/ou refletisse sobre um tema e até mesmo que se iniciasse um processo de investigação; o que sem dúvida, lhes atribuiu uma grande versatilidade.

Porém, apesar das diferentes modalidades de trabalho reconhecidas pelos estudantes nos seus relatos, temos que realçar que se recorrermos à literatura especializada, estes não identificaram todos os tipos de trabalho existentes. É por isso, que podemos observar algumas lacunas nos trabalhos referidos. Isto pode ser devido a que o aluno não se tenha recordado de todos os tipos de trabalho desenvolvidos, ou porque realmente durante o seu período de formação, ao longo da sua carreira, não os tenha levado a cabo; sem que isto suponha um aspecto negativo, ou que não tenha sido considerado pertinente fazer uso destas provas: quer pelo tipo de conteúdo, quer pelo momento, quer pelo tipo de informação recolhida não levada a cabo.

Entre os trabalhos não identificados pelos alunos podemos encontrar: as práticas supervisionadas, relatórios de peritos, simulações, painel de especialistas, apresentações, estudo de casos, ajuste de aprendizagens e projetos. Evidentemente, este tipo de provas potenciam aptidões nos alunos que não foram favorecidas como: a formação num ambiente profissional, demonstração da aquisição de competências específicas, versatilidade e adaptabilidade a situações distintas, coordenação de diferentes elementos, encontrar soluções para um problema, ser críticos e analisar a sua própria aprendizagem. Cabe destacar que, estas são algumas das competências que se podem desenvolver com este tipo de práticas embora, sem dúvida, estas habilidades possam ser favorecidas através da prática de outros trabalhos e mesmo outro tipo de actividades.

Naturalmente, são muitos e muito diferentes os formatos que um trabalho pode adquirir e mais ainda com a integração de novas metodologias e técnicas de avaliação que acordaram com a implementação das EESS. Efetivamente, a formação dos estudantes teria sido mais ampla e mais completa se tivessem tido em conta mais tipologias de trabalho. Não obstante, temos que reforçar que, de acordo com os dados que nos foram apresentados com os seus relatórios sobre os trabalhos, acreditamos que tiveram uma ampla e enriquecedora formação nos mesmos e nas competências que através deles se desenvolveram pois, ao finalizar os seus estudos deveriam ser capazes de: reunir e ordenar as actividades realizadas dentro de uma matéria, complementar informação, mediante a busca e gestão de fontes de informação, resumir, comentar, comparar ou aprofundar sobre determinados aspetos de um assunto, comentar e valorizar textos escritos, reflectir e estimar sobre o aprendido numa disciplina e analisar ou investigar sobre uma situação, para orientar a sua possível intervenção.

Nos parágrafos anteriores analisámos a experiencia que os alunos tiveram com os trabalhos. Vamos, continuar a expor o que aconteceu com os exames escritos.

Começaremos por recordar que os exames escritos foram amplamente utilizados na graduação de Pedagogia, sendo a segunda prática mais utilizada

depois dos trabalhos. Concretamente, os estudantes enfrentaram e superaram diferentes tipos de exames escritos entre os quais se identificaram: resposta longa, resposta curta, sobre um material e resolução de exercícios e situações problemáticas, tendo que adaptar-se às exigências e particularidades de cada prova, o que os levou a alcançar (presumivelmente) uma ampla experiência e bagagem (pelo menos neste tipo de provas). A diversidade de provas escritas com que se confrontaram, gerou neles uma determinada formação visto que deviam ser capazes de: elaborar uma resposta de forma ordenada, estruturada e coerente, utilizar os conteúdos e o vocabulário adequado, demonstrar o seu estilo próprio na redação das respostas e ao mesmo tempo que ser originais e criativos ao que lhes era solicitado.

Até ao momento temos feito referência aos exames escritos e aos professores que os enfrentaram ao longo da carreira. Sem dúvida, se recorrermos à literatura especializada sobre o tema vemos que existem algumas modalidades de exames escritos a que não tínhamos feito referência como: comentário de texto, croquis esquemáticos de temas completos. Estas duas modalidades de exames escritos podem potenciar em grande medida a capacidade de traduzir por escrito (...) a compreensão de um documento” (Hoscas, 2009, p.1) e a competência de sintetizar e resumir um conteúdo tendo uma visão de conjunto (Rodríguez Diéguez, 1980). Evidentemente que, estas habilidades não têm sido fomentadas através destas ferramentas, no entanto, podem ter sido auxiliadas com outras práticas.

Como podemos comprovar, os alunos enfrentaram formatos consistentes de provas escritas o que os levou a formarem-se em mais profundidade em aspetos como: memorizar conteúdos, reproduzi-los, relacionar temas, expressar, relacionar e refletir sobre conceitos, mostrar a sua opção, reflexão fundamentada pondo em prática a teoria através de exercícios supostamente práticos.

Anteriormente resumimos alguns dos contributos mais relevantes que os alunos declararam com respeito aos exames escritos. Vamos agora falar dos testes.

È importante recordar que os testes foram uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes (para obter informação sobre as aprendizagens dos

estudantes). Portanto, podemos constatar que a experiência dos alunos neste tipo de técnicas foi bastante menor se tivermos em conta os procedimentos anteriores. Não obstante, os estudantes reconheceram ter enfrentado distintos tipos de testes como: verdadeiro, falso, com três respostas sendo uma a correta e com quatro alternativas de resposta e só uma correta. Embora sejam três modalidades distintas de teste os estudantes declararam que têm características em comum como: serem formadas por um item, com várias respostas em que este tipo de exames abarca uma grande quantidade de conteúdos, em que o aluno deve se capaz de identificar e escolher a resposta correta, etc.

Se tivermos em conta a literatura especializada sobre os testes, observamos que existe uma ampla variedade de testes a que os alunos não fazem referência, estamos a falar da menção à ausência de teste: de emparelhamento, de ordenamento, de seleção da melhor resposta, de conclusão histórico-temporal. Este tipo de problemas podem favorecer no estudante competências como: relação homogênea entre os elementos, a organização dos conteúdos em função de uma determinada ordem, escolher os finais mais adequados para a localização espaço temporal da resposta.

Se considerarmos a informação exposta até ao momento sobre os exames tipo teste, podemos afirmar (com as devidas cautelas) que temos uma formação considerável em algumas modalidades de teste; pelo que ao finalizar os seus estudos, os estudantes, devem ficar a saber: distinguir respostas corretas de respostas erradas, demonstrar o domínio sobre os conteúdos ou conhecer e compreender para poder seleccionar a resposta verdadeira.

Nos parágrafos anteriores fizemos referência aos dados sobre alunos com resultados mais evidentes sobre os testes e competências mais desenvolvidas. Vamos agora sintetizar os resultados obtidos nos exames orais.

Começaremos por recordar que os exames orais têm sido uma das técnicas de avaliação menos aplicada pelos docentes para obter informação sobre as aprendizagens dos alunos uma vez que só foi realizado de duas formas.

Tendo em conta as declarações dos estudantes, estes caracterizam esta prova da seguinte forma: primeiro o aluno prepara a sua intervenção perante o professor e outros alunos, realiza a exposição do tema e responde às perguntas (se as houver). Do mesmo modo, devemos acentuar que este tipo de exame oral favorece nos estudantes: a fluidez verbal, a predisposição do diálogo, a preparação de uma resposta rápida a perguntas e à flexibilidade das respostas, etc. (López Pastor, 2009).

Apesar do facto de que o exame oral não tivesse sido o mais utilizado, podemos afirmar que, presumivelmente estes tenham tido uma formação e uma experiência considerável no tipo de problemas já referidos. Sem dúvida, temos de reconhecer também que as vivências destes alunos têm sido somente com uma modalidade de exame oral, embora existam outras provas orais como: o debate, discussão em grupo, entrevista, mesa redonda, a comunicação ou apresentação que não foram identificados.

Considerando as suas descrições, sobre o exame oral, podemos afirmar que para superar esta prova os estudantes devem ser capazes de: expressar-se verbalmente com fluidez, falar em público, controlar a linguagem verbal, controlar as emoções e nervosismos, estruturar e organizar os conteúdos tentando dar uma resposta rápida, demonstrando domínio pelos assuntos e qualidade de entendimento.

Se tivermos em conta a informação exposta nos parágrafos anteriores (onde sintetizamos as técnicas de avaliação, as falhas e os êxitos) podemos dizer que os alunos de pedagogia enfrentaram e superaram uma grande quantidade de procedimentos de avaliação; os que favorecem o momento, as competências e destrezas com as quais completaram a sua formação. Assim, quando finalizarem seus estudos devem ser capazes de: demonstrar o seu estilo de escrita, criatividade e originalidade nos seus trabalhos, expressarem-se corretamente numa linguagem técnica, identificar a resposta apropriada entre várias alternativas, organizar os conteúdos de forma ordenada e estruturada para posteriormente os exporem ou

apresenta-los num documento (no exame ou num trabalho), utilizar vocabulário adequado em contexto, responder de forma imediata a perguntas que requerem domínio e rapidez mental para expor os conteúdos, etc. Até ao momento conhecemos as práticas de avaliação assinaladas pelos estudantes e as lacunas sobre os procedimentos que, de acordo com leituras específicas na área. Vamos, seguidamente dar a conhecer outras situações em que os alunos testemunham como foram avaliados com mais de um instrumento de avaliação.

Combinação das técnicas de avaliação

Tal como se reconheceu no início desta parte, um dos aspetos mais significativos deste trabalho e que os estudantes manifestaram sobre as suas avaliações, em alguns momentos, foi aplicado mais de um procedimento. Sem dúvida, e embora este dado seja conhecido, não foram muitas as investigações que estudaram e aprofundaram esta ideia, nem alcançado o significado do mesmo.

Neste sentido Zabalza (2009) aponta que, “podemos optar por uma bateria de técnicas que se completem”. Cabe decidir aos docentes os momentos em que têm necessidade de recolher informação, sobre as aprendizagens dos alunos, aplicar mais um instrumento de avaliação para completar os dados recolhidos.

Assim pois, temos que salientar que são muito poucos os trabalhos que têm referido a combinação de práticas de avaliação. É por esta razão que temos considerado oportuno assinalarmos essa ideia nas conclusões como um contributo significativo. Cabe destacar que, os alunos de licenciatura identificaram que em 75% dos materiais de avaliação com dois instrumentos⁹¹ sendo, como podemos ver, a opção mais escolhida pelos docentes. Igualmente, quando se trata de ferramentas, mais aplicadas em conjunto em trabalhos e exames escritos (em 47,22%). Esta informação completa o exposto até ao momento em que reconhecemos que os trabalhos e os exames escritos têm sido as técnicas mais aplicadas para avaliar as aprendizagens dos estudantes.

⁹¹ Enquanto que em 11% com um único instrumento e em 13,89% com três ou mais.

Por outro lado, os alunos da graduação manifestam que em 73,34% das matérias, os professores recolheram informação sobre as aprendizagens com procedimentos e diferentes⁹² técnicas, tendo em conta que o mais habitual é a combinação de duas ferramentas. Temos que destacar que a mais aplicada tem sido a realização de trabalhos e o exame escrito(em 46,66%).

Portanto, de acordo com os dados anteriores, podemos constatar que os docentes utilizaram no tema de Pedagogia, independentemente do Plano de Estudos, pelo menos dois instrumentos de avaliação sendo os trabalhos e os exames os mais usados.

Até ao momento, temos mostrado alguns dos aspetos mais relevantes seleccionados na parte do estudo empírico sobre as técnicas de avaliação (que os alunos haviam identificado) e as competências que destas resultaram com a combinação de várias ferramentas. Vamos continuar a aprofundar o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Capacidades cognitivas

Começamos por recordar que os estudantes confirmaram terem feito uso de todas as habilidades cognitivas: recuperação, compreensão, análise e utilização do conhecimento. Sem dúvida, manifestaram que todas tinham sido aplicadas com a mesma frequência e intensidade. De acordo com a sua experiência as capacidades mais estimuladas foram: a recuperação, a compreensão e análise que, de acordo com a sua experiência consistia em: “reproduzir todos os conteúdos memorizados”, “aprender memorizando”, relacionar todos os conteúdos próprios das matérias, “explicar a relação entre conceitos”, “reflectir e argumentar seguindo seu critério”, “refletir sobre o apreendido”, justificar a sua opinião”, “apresentar uma explicação coerente” e inclusive “raciocinar”.

⁹²⁹² Enquanto que em 26,66% com três ferramentas. Assinalamos assim que, até ao momento não se tem avaliado com uma ou com quatro práticas.

Do mesmo modo, os estudantes identificaram que as destrezas menos relevantes, ao longo da sua formação, foram a resolução de exercícios e a resolução de situações problemáticas. Assim, quando lhes era solicitado que levassem a cabo estas tarefas, entendiam que deviam; “resolver problemas a partir da teoria estudada”, resolver exercícios com conhecimentos teóricos”, “ resolver exercícios com fórmulas”, ou “partindo de uma situação real apresentar soluções” e “ responder a uma série de perguntas onde teriam que aplicar conhecimentos teóricos para alguns casos práticos”.

Tendo em conta a informação exposta anteriormente podemos afirmar (com cautela) que os estudantes tiveram uma maior formação em tarefas de memorização, reprodução, identificar memórias em tarefas de compreensão e entendimento (para defender as informações); em trabalhos de análise, redefinições, reelaborações, argumentações, reflexão, crítica ou criação de uma informação/conteúdo. E, em menor medida, as capacidades de resolução de exercícios e de situações problemáticas.

Neste momento, temos de reconhecer que, as declarações dos alunos nos proporcionaram uma visão geral, panorâmica e global e que as técnicas aplicadas à destreza cognitiva referidas, pelo mesmo tempo (e dada a variedade e riqueza da informação extraída) permitiram aceder a detalhes e matérias que enriqueceram a análise e nos ajudaram a compreender a informação.

Assim, reconhecemos que, os dados recolhidos nos proporcionaram a oportunidade de comparar os Planos de Estudos, e conhecer os intercâmbios e as continuidades que, do ponto de vista dos alunos se produzem relativamente à avaliação (práticas e capacidades).

Por outro lado, recordamos que este dados corroboram a importância da aplicação de diferentes técnicas para recolha de informação, e a importância de obter informação tanto a nível geral como mais específica permitindo assim, analisar os resultados sobre diferentes pontos de vista.

A Proposta de Marzanoy Kendall no curso de Pedagogia (na Universidade de Murcia).

Outro dos aspetos que enfatizamos neste trabalho tem sido a tentativa de analisar o estudos de Pedagogia de acordo com as propostas de Marzano y Kendall (2007). Tomamos assim como referência, por um lado, as finalidades dos estudos da Licenciatura de Pedagogia, (RD915/1992)⁹³, e , assim tendo em conta proposta de Marzano e Kendall (2007) vemos que, (implicitamente) se está fazendo referência (embora muito abstrata e pouco concisa) a três operações cognitivas que os alunos devem concluir em seus estudos de Pedagogia e que devem ter adquirido, que são: “analizar”, “intervir” e “desen”

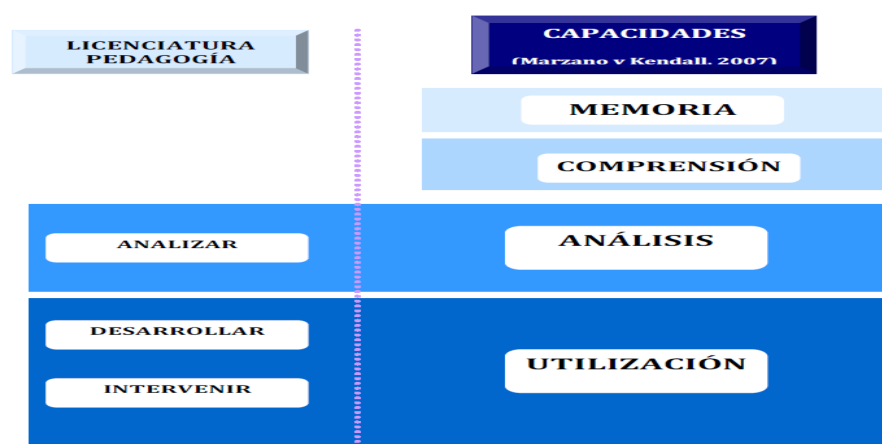


Imagem 1: Finalidades do Estudos de Licenciatura em Pedagogia vs. A proposta de Marzano y Kendall.

Importa destacar que na imagem anterior de depreende que tanto a memorização como a compreensão não estão contempladas explicitamente nas finalidades dos estudos de Pedagogia. Não obstante, devemos ter em conta que, tal com já se mencionou anteriormente, estas são muito amplas pelas capacidades de memória e compreensão, podem estar implícitas na análise e/ ou na utilização do conhecimento.

⁹³ Recolhas no marco concetual deste trabalho, onde se indica que as investigações em Pedagogia (...), terão que fornecer a formação teórica e prática necessária para a análise, a intervenção e desenvolvimento de sistemas e processos educativos

Se nos centrarmos na análise, podemos assinalar que, tanto, que tanto as finalidades do tema como nas capacidades propostas por Marzano e Kendall (2007), vemos que existe uma relação embora estreita. Por outro lado, se nos centrarmos na utilização do conhecimento vemos que esta destreza se pode levar a cabo através de tarefas como a “intervenção” e o “desenvolvimento do sistema e processos educativos” (estão assim identificadas as finalidades do estudo na Licenciatura em Pedagogia).

Neste sentido, se levarmos a cabo esta estrutura de análise agora no título de Graduação em Pedagogia (na Universidade de Murça), observamos que existe uma maior especificidade que na Licenciatura, pelo menos a nível de rigor. Na Graduação de Pedagogia estabelecem-se: os objetivos e competências básicas, gerais e específicas que o aluno deve adquirir para obter a qualificação (enquanto que na Licenciatura não) Se centrarmos a nossa atenção nas competências específicas da Graduação, vemos que a finalidade mais utilizada é “conhecer”, depois “avaliar”, “desenvolver”, “planificar”, “desenhar”, “analisar” e entre os menos frequentes encontramos “compreender”, “coordenar” e “interpretar”, tal como se especifica na continuação:

“E1. Conhecer, compreender e analisar são referências teóricas, históricas, culturais, sociológicas, económicas, psicológicas, políticas e legais da educação e a formação, de forma reflexiva e crítica.

E2. Conhecer, analisar, desenhar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem, assim como sua incidência na formação integral.

E3. Conhecer, desenhar, desenvolver, coordenar e avaliar estratégias e programas educativos e formativos.

E4. Conhecer, planificar, desenvolver, interpretar e avaliar processos de investigação básica e aplicada com enfoques e técnicas metodológicas diversas.

E5. analisar necessidades educativas e formativas e determinar propostas de ação dirigidas a pessoas e grupos particularmente aqueles com necessidades específicas em situações de desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social.

E6. Conhecer, planificar, desenvolver e avaliar processos de orientação educativa, profissional, laboral e ocupacional.

E7. Conhecer, desenhar e avaliar recursos e meios didáticos com critérios de qualidade e integração curricular.

E8. Conhecer, planificar, desenvolver e avaliar processos de análise e diagnóstico organizado, com o intuito de impulsionar projetos de progresso.

E9. Conhecer, planificar, desenvolver e avaliar processos de aconselhamento pedagógico.

E10. Conhecer, planificar, desenvolver e avaliar processos de formação e desenvolvimento profissional e de carreira.

E11. Conhecer, planificar, desenvolver e avaliar processos de gestão de centros e serviços educativos e formativos. “.” (Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Madrid, ANECA, 2005, p. 140).

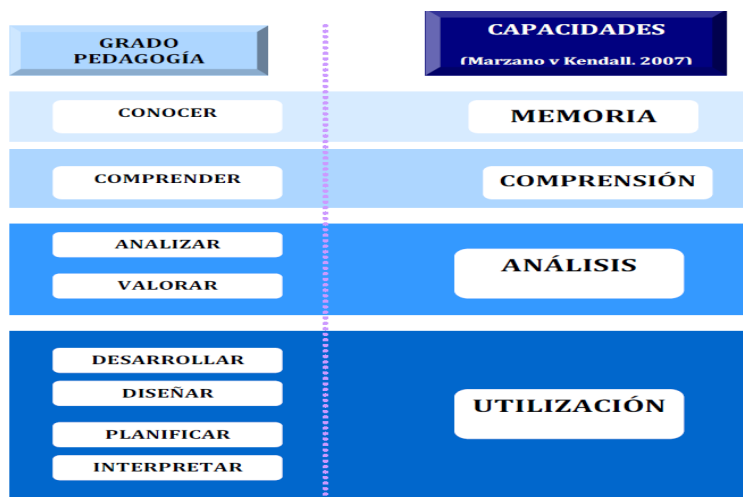


Imagem 2: Competências específicas do curso de Graduação em Pedagogia vs. A proposta de Marzano y Kendall.

Se tivermos em conta a informação que aparece nas competências específicas do curso de Graduação em Pedagogia e o que expusemos na imagem anterior, vê-se que a capacidade de conhecer tem sido uma das finalidades mais repetidas ao longo das competências específicas, e pode ser entendida de acordo com Marzano y Kendall como registo e recuperação da informação. Tendo em conta estes dados, podemos afirmar que, presumivelmente os alunos da Graduação culminaram os seus estudos sem desenvolverem em o suficiente esta destreza cognitiva.

Por outro lado, se olharmos para a compreensão (entendida sob o olhar de Marzano y Kendall) e se tivermos em conta a informação sobre a compreensão qua aparece nas competências específicas, podemos vislumbrar que se emprega este mesmo termo para relacionar ou entender informação e que pode ser entendida de forma semelhante. Não obstante temos de ressaltar, que esta capacidade não tenha sido mais usada pelo menos num plano mais rigoroso na descrição das competências específicas. Sem dúvida, se recordarmos os dados declarados pelos estudantes da Graduação na competência a que se refere, temos de assinalar que foi uma das mais desenvolvidas (um dado que tem sido surpreendente).

Se recordarmos a informação exposta anteriormente, sobre a análise à destreza cognitiva e que tem sido muito frequente nos enunciados das

competências específicas, podendo-nos ajudar a compreender a elevada percentagem da aplicação desta capacidade assinalada pelos estudantes deste Plano de Estudos. Igualmente vemos que no final “analisar” se pode levar a cabo através de tarefas como “avaliar”. Assim reconhecemos que este tenha sido amplamente reconhecido nas competências específicas da Graduação em Pedagogia.

Por último, no que se refere à utilização, de acordo com as competências específicas, se pode desenvolver através de diferentes tarefas como: “desenvolver”, “desenhar”, “planificar” e “interpretar” uma informação.

Neste sentido, recordamos, que apesar do uso do conhecimento não uma das capacidades mais desenvolvidas pelos alunos da Licenciatura, percebermos que houve um aumento desta capacidade na Graduação de Pedagogia.

Até ao momento conhecemos a relação das finalidades da Licenciatura e as competências específicas da Graduação com a proposta de Marzano y Kendall (2007). De seguida vamos continuar a mostrar como seria (de acordo com a informação que possuímos) a relação entre Licenciatura, Graduação e as capacidades e para isso temos que centrar a nossa atenção na seguinte imagem.

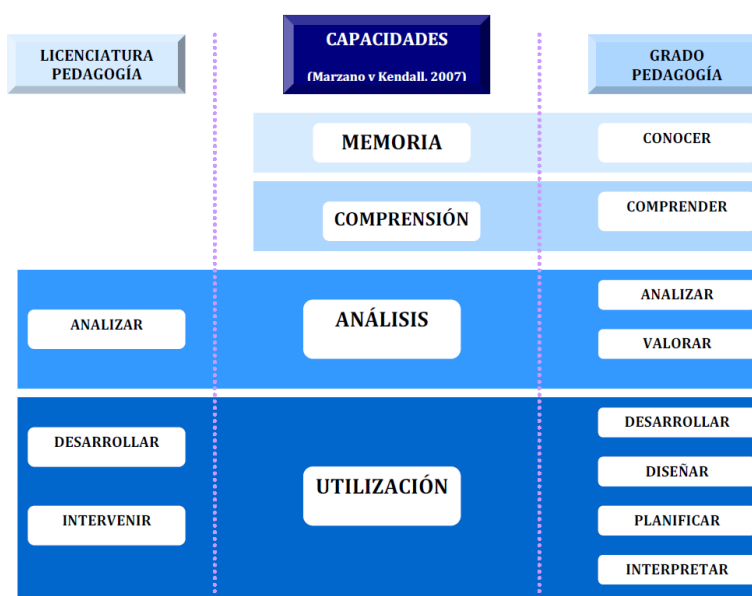


Imagem 3: Finalidade da Licenciatura, competências específicas da Graduação e proposta de Marzano ey Kendall.

Se tivermos em conta a informação acima exposta podemos tirar várias conclusões. Em primeiro lugar, que tanto os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia como as competências específicas no curso de Graduação em Pedagogia podem ser tal como referimos anteriormente interpretadas no âmbito das propostas apresentadas por Marzano e Kendall (2007).

Em segundo lugar que, existem algumas diferenças entre ambos os Planos de Estudos, pelo menos a nível descritivo. Neste sentido, recordamos que no curso de Licenciatura em Pedagogia teria objetivos muito mais amplos, enquanto que na Graduação em Pedagogia se confina: a finalidade, os objetivos e as competências a alcançar. Isto pode justificar, em grande medida, que na Licenciatura exista a ausência pelo menos de forma explícita a memória e compreensão, enquanto que na Graduação esta queda se manifeste.

Do mesmo modo, se tivermos em conta a capacidade de análise vemos que na Graduação, a diferença entre a Licenciatura além de executar tarefas de análise também avalia. Igualmente a capacidade de utilização do conhecimento no curso de Graduação se avaliam as capacidades de: “desenvolvimento”, “desenhar”, “planificar” e “interpretar”.

Tal como temos tido oportunidade de comprovar nas imagens apresentadas nas tabelas anteriores e depois a interpretação que realizámos sobre as mesmas, podemos concluir e constatar (com as devidas cautelas) que as finalidades do curso de Pedagogia são bastante amplas; o mesmo não acontece quando nos centramos na Graduação pois, como se tem dito várias vezes em diversas ocasiões, a sua especificidade é maior. Ambas podem ser interpretadas no âmbito da proposta dos autores referidos 8 no âmbito da utilização do conhecimento).

4.2. *Prospeções. Como pode continuar a investigação?*

Quando o processo de investigação está quase a chegar ao fim, é o momento de colocarmos novas questões para a continuação e alargamento deste estudo. Evidentemente, que quando se desenvolve o quadro teórico, os objetivos e, sobre tudo, a análise e interpretação dos dados, vão surgindo novas ideias que podem dar lugar ao aprofundamento de alguns resultados, surgirem outros diferentes incluindo a sugestão de novas linhas de investigação. Damasio (2013) dizia que “ podemos contestar algumas questões e podemos especular sobre outras” (p.226) por isso é o que vamos fazer nesta parte final deste capítulo. Conjeturar sobre novas pistas para lhes dar continuidade.

Esta tese manifesta ideias e resultados relevantes, referidos nos diversos procedimentos de avaliação e das capacidades cognitivas que os estudantes põem em prática para superara as diferentes matérias. Sem duvida, apesar desta informação ser importante, é o momento ideal de partilha no qual se encontra a Educação Superior. Consideramos que se podia aprofundar concretamente nos dois âmbitos. No primeiro referido sobre a **alargamento do estudo e outros cursos** da Universidade de Murcia, ou a outros cursos de Pedagogia de outras Universidades. O segundo, **o aprofundamento da técnica que se domina genericamente “trabalhos”** tanto em estudos de caso sobre o que eles são e o que significam, como a forma como se realizam “em grupo” práticas hoje perfeitamente atuais partilhadas com o que se está realizando na Universidade.

O alargamento do estudo a outros cursos

O alargamento deste estudo a outros cursos da Universidade de Murcia. Os trabalhos que temos realizado assim como os resultados obtidos, desenvolvidos com base numa amostra reduzida como foi o caso do curso de Pedagogia,

permitiu-nos a experiência necessária para poder avançar para uma investigação mais ampla que recolha e agrupe o uso nos ramos mais tradicionais de: Arte e humanidades, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Jurídicas e engenharias não há sobre os instrumentos de avaliação e combinação dos mesmos. Neste caso tratar-se-ia de uma amostra de aproximadamente de 200 alunos⁹⁴ do último curso de diferentes matérias, realizando questionários e a escala Likert aplicadas nesta Tese de acordo com a seguinte representação:

Tabla 43: Fuente Proyecto EDU2010-16286

Representatividad de las diferentes ramas del conocimiento y titulaciones	
ARTE Y HUMANIDADES	
Titulaciones existentes	Titulaciones que podrían conformar la muestra (200 casos)
Grado en Bellas artes Grado en Filología Clásica Grado en Filología Francesa Grado en Filología Hispánica Grado en Filología Inglesa Grado en Filosofía Grado en Geografía Grado en Historia Grado en Historia del Arte Grado en Traducción e Interpretación (Francés) Grado en Traducción e Interpretación (Inglés)	Grado en Filología Inglesa (8 casos) Grado en Bellas artes (8 casos) Grado en Filología Clásica (8 casos) Grado en Filosofía (8 casos) Grado en Geografía (8 casos) Grado en Historia (8 casos)
CIENCIAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Biología Grado en Bioquímica Grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos Grado en Ciencias Ambientales Grado en Física Grado en Matemáticas Grado en Química	Grado en Biología (8 casos) Grado en Física (8 casos) Grado en Matemáticas (8 casos) Grado en Química (8 casos)
CIENCIAS DE LA SALUD	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Enfermería Grado en Medicina Grado en Odontología Grado en Veterinaria Grado en Fisioterapia	Grado en Enfermería (8 casos) Grado en Medicina (8 casos) Grado en Odontología (8 casos) Grado en Veterinaria (8 casos) Grado en Fisioterapia (8 casos)
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Criminología Grado en Derecho Grado en Economía Grado en Pedagogía Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Grado en Psicopedagogía Grado en Administración y Dirección de Empresas Grado en Psicología Grado en Publicidad y Relaciones Públicas Grado en Investigación y Técnicas de Mercado Grado en Ciencias del Trabajo	Grado en Criminología (8 casos) Grado en Derecho (8 casos) Grado en Economía (8 casos) Grado en Pedagogía (8 casos) Grado en Sociología (8 casos) Grado en Psicología (8 casos)

⁹⁴ A possibilidade de entrevistar os alunos e a predisposição em colaborar com este tipo de investigação, já realizado no projeto EDU2010-16286, do qual fomos parte, sendo investigador Principal D. Nicolas Martinez Valcárcel.

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Grado en Documentación Grado en Periodismo Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social	Grado en Periodismo (8 casos) Grado en Ciencias del Trabajo (8 casos)
INGENIERÍAS	
Titulaciones existentes	Titulaciones que conforman la muestra
Grado en Ingeniería Informática Grado en Ingeniería Química	Grado en Ingeniería Informática (8 casos) Grado en Ingeniería Química (8 casos)

O alargamento deste estudo a outros cursos de Pedagogia de diferentes Universidades. Neste caso tratar-se-ia de conhecer as particularidades, ou outras, enquanto dimensões nesta Tese. Evidentemente que é um quadro mais completo, na medida em que integra espaços geográficos mais amplos, o que também é possível, incluindo estudos reduzidos em determinadas Universidades.

Aprofundamento dos “Trabalhos”

Os trabalhos importantes, diferentes denominações e com talento levados a cabo por alunos dos cursos, são outras necessidades que esta investigação sugere, sem dúvida, que é a continuidade e aprofundamento de alguns dos instrumentos que o professorado usa na avaliação. Neste sentido, os alunos reconheciam que os trabalhos eram o procedimento mais aplicado para obter informação, desenvolvidos praticamente em todas as matérias. Do mesmo modo, assinalamos que é se utilizada uma única técnica para avaliar os trabalhos. Igualmente se sublinha a importância da elevada presença de uma prática ao longo da sua formação. é por isso que, logicamente que valorizamos como uma das dimensões mais promissoras na continuidade da investigação para três possíveis estudos: O acervo material dos referidos trabalhos (sem conhecer a impossibilidade de compreender), os processos que se geram para os desenhar e implementar (afetando sem dúvida a natureza dos seus resultados) a sua vinculação com as capacidades que desenvolvem incluindo a realização dos TEG (trabalhos finais da Graduação).

Neste sentido, quando nos referimos ao primeiro, a disposição material dos trabalhos, cabe assinalar que se recolheram até ao momento mais de mil, que

foram facilitados pelos próprios estudantes em arquivos informatizados. O alcance deste volume de informação é imenso e o nosso desafio é a sua análise. Foi um material produzido durante os cinco anos de carreira, um material que, logicamente, deve adotar uma avaliação e que, pelo menos a nível concetual, deveria auxiliar o Trabalho Final da Graduação.

Outro dos caminhos que consideramos necessário conhecer e aprofundar é a estrutura do trabalho que se leva a cabo, mais concretamente se tal atividade se desenvolve de forma individual ou em grupo. É importante assinalar que, alguns dos estudantes, durante a recolha de dados para este estudo da Tese deram destaque à possibilidade (em alguns casos a necessidade ou a exigência) de os elaborarem apenas em grupo. Assim, é desenvolvida outro caminho de investigação: aprofundar o que leva os estudantes a desenvolverem os trabalhos de determinada maneira e o que implica a tomada de decisões.

Por outro lado, o trabalho de grupo sempre existiu. Neste sentido, a realização de recensões, exposições, pesquisas de informação, entrevistas, ou qualquer outro tipo de atividade (em nosso caso a escolar), não são uma novidade, embora sejam uma realidade emergente nos novos planos e nas novas tecnologias, o que se torna absolutamente necessário conhecer como se organizam e constituem. (que padrões e que critérios estabelecem os alunos para formar os seus grupos de trabalho), que têm desenvolvido, que sustentabilidade, que fomentam para que se ocorram os intercâmbios entre os membros dos grupos, que interesses têm, qual a sua continuidade em termos temporais, que problemáticas os afetam, etc.

Efetivamente, introduzir-se no corpus deste trabalho trabalhos de grupo é impressionante, uma vez que é extremamente complicado pela própria natureza formal e informal destas estruturas. Os grupos são hoje mais do que nunca em todas as universidades, a constatação de uma realidade de aprendizagem, uma realidade que pode constituir-se como núcleos de trabalho muito fechados e com normas de funcionamento muito restritas. É por isso, pela diversidade e unidade dos mesmo que desperta o nosso interesse.

É também necessário salientar, em igualdade com outras medidas mencionadas sobre a recolha de dados dos trabalhos, que também aí se dispões de informação sobre aspetos tais como: as preferências e predisposições dos alunos para trabalho individual ou em grupo, sendo o mais positivo o trabalho de grupo, a perdurabilidade e intercâmbios entre os membros dos grupos ao longo de diferentes cursos, como se iniciaram, como funcionaram habitualmente, o que fizeram para que o seu grupo fosse original ou diferente, as reuniões e lugares de trabalho, o funcionamento do grupo, o tipo de apoio e pareceres no momento da sua criação e, por último avaliações individuais sobre o trabalho de grupo.⁹⁵

Aprofundamento das capacidades e sua relação com os TFG

Por outro lado, outra das linhas de investigação relacionadas com a nossa que devemos considerar é a TFG. Este trabalho, realizado no final da formação como investigadores e incluindo profissionalizados, podemos considerá-lo como um trabalho “único” estudámos as técnicas de avaliação definidas no Manual das TFG elaborado pela faculdade de educação da universidade de Murcia (2013), assim como os “trabalhos autónomos tutorados e que têm relação com as “competências de curso” e uma carga importante de créditos, que concretamente assinalamos do seguinte modo:

Um curso obrigatório de 6 ECTS, frequentada no segundo semestre do quarto curso e que consiste na elaboração e defesa por parte do aluno de um trabalho diretamente relacionado com as competências adquiridas na Graduação. Supõe um total de 150 horas de trabalho autónomo pelo aluno, orientado por um professor (a) através de sessões de tutoria (p.3).

Assim tal como se destaca o referido manual, TFG é um trabalho que implica “a elaboração de uma memória final escrita que reúna os aspetos mais relevantes do trabalho realizado, assim como a defesa pública perante um tribunal,

⁹⁵ Cabe assinalar a este respeito que, em grande parte, toda esta informação é resultado da enorme experiência que dois dos meus diretores têm do trabalho de grupo (como modalidade de formação do professorado em exercício) como a Tese Doutoram do Professor Doutor Nicolás Martínez que dirigiu o Dr. De Juan Manuel Escudero.

perante um Póster” 8p.7). Igualmente a este trabalho, é atribuído uma carga de créditos elevada, visto que se pressupõe uma grande dedicação tanto por parte do aluno como do seu tutor. É nele que deve demonstrar a aquisição de uma série de competências que serão avaliadas pelo tutor e pelo tribunal de acordo com uma série de critérios de qualidade. Estes critérios estão relacionados com aspetos formais, de conteúdos transversais, de iniciativa e originalidade na sua apresentação. (Manuel TFG Universidade de Murcia).

É oportuno destacar que cada um destes critérios expostos no manual de TFG, reúne diferentes competências que o aluno deve ter (e que o tutor e o tribunal devem avaliar). Mais concretamente, por estarem diretamente relacionados com o nosso trabalho, temos destacado os itens sobre a avaliação dos conteúdos: os critérios de “capacidade de análise e síntese” e “capacidades de reflexão, de crítica e autocritica (Ibid., p.13-14) Estas capacidades que constituem o que Marzano e Kendall (2007) denominaram de “análises”⁹⁶. Assim, possuímos um documento (TFG) e a avaliação quantitativa feita pelo tutor e pelo tribunal sobre ele. Estas informações, estão disponíveis para estudo e seria fácil obter uma média das classificações concedidas.

Precisamente nesse sentido, é preciso recordar a elevada ponderação na a avaliação dos alunos graduados no domínio das capacidade de “análise”: 4.11 sobre 5 (8,2 sobre 10) e presente em 32 de 36 matérias principais e obrigatórias. Um dos resultados que descrevemos e interpretamos de acordo com os dados obtidos.

Atualmente, recolhemos a classificação concedida por um dos tribunais de TFG (14 trabalhos apresentados)⁹⁷ referida a “capacidade de análise e síntese”⁹⁸ e “capacidades de reflexão, de crítica e autocritica”. Os seus resultados, somente como um dado exemplificativo, e oportunidade de estudo, apresentamos a seguinte tabela nº 41 e 42.

⁹⁶A definição e alcance desta capacidade foi abordada no capítulo 2 da parte concetual deste trabalho, p.91.

⁹⁷É o melhor exemplo, que permite uma reflexão possível e uma certa comparação entre as avaliações dos implicados.

⁹⁸ Esta capacidade é somente avaliada de acordo com o manual TFG, pelos membros do tribunal.

Tabla 44: Valoración en los TFG de la capacidad de análisis y síntesis

Capacidad de análisis y síntesis				
Tutor	Presidente	Vocal	Secretario	Media tribunal
-	6	7,4	8,3	7,2

Tabla 45: Valoración en los TFG de la capacidad de crítica y autocrítica

Capacidad de reflexión, de crítica y autocrítica				
Tutor	Presidente	Vocal	Secretario	Media tribunal
8,5	5,8	7,9	8,0	7,2

A simples comparação dos resultados (apenas como exemplo), permite-nos vislumbrar uma situação privilegiada para conhecer e compreender o que temos vindo a estudar. Assim e em primeiro lugar assinalar a proximidade das avaliações “tutor e aluno” algo mais de 8 não muito distante do tribunal “7,2” Podemos também citar as diferentes ponderações entre os membros do tribunal, algo normal nestes casos. Por último não podemos esquecer que possuímos uma avaliação dos trabalhos dos alunos de pedagogia. Conhecemos referências concetuais para fundamentar as análises que se realizaram, juízos que se fizeram e decisões que se tomaram. Temos os documentos em torno dos quais se têm emitido essas apreciações. Evidentemente, que será uma questão de tempo e de recursos para aprofundar esta informação.

Sendo assim, concluir que são muitos os campos e os caminhos pelos quais poderíamos continuar esta linha de investigação, também estamos conscientes que podemos ter outras dimensões ou realidades que devem ser estudadas. Na última parte somente temos mencionado aquelas que estão em vias de desenvolvimento e que temos considerado mais pertinentes de acordo com o trabalho que aqui apresentamos e que poderão ser continuadoras da linha de investigação que começou em 2007 sobre as técnicas de avaliação.

Capítulo 5

Referencias Bibliográficas

Abraira Fernández, C. (1995). Incidencia de la evaluación formativa en el proceso didáctica. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 79-90.

Acuerdo 18 de diciembre de 1996, del Consejo de Universidades, por el que se formula a las Universidades recomendaciones, en relación con la organización de los planes de estudios conducentes a títulos universitarios, publicado en Boletín Oficial del Estado num.15 de 17 de enero de 1997.

Acuerdo 25 de marzo de 1997, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, por el que se establecen criterios académicos de articulación técnica de los planes de estudios para determinados supuestos de acceso a segundos ciclos desde titulaciones previas, publicado en Boletín Oficial del Estado num. 92 de 17 de abril de 1997.

Aguilera Jiménez, A. et al. (2004). Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de educación superior. *Revista Latina de Comunicación Social*, 57, Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>

Ahumada Acevedo, P. (2001). Evaluación formativa y evaluación sumativa de mapas conceptuales: una experiencia en el área de educación. En M.A Zabalza, F.Trillo y A.Gewerc (Eds.), *La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*. Santiago de Compostela, España.

Alfageme, M. B., Vallejo, M. y Ros, R. (2010). Times of change in teacher training: reality and prospect. *Journal of the Word Universities Forum*, 3 (3), 25-38.

Alonso, J., Mir, E. y Trinidad, C. (2004). Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar desde la didàctica per a despertar vides. *Revista catalana de Pedagogía*, 2, 35-45.

Alsina, J. (coord), Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Colomina, R.M., García, M.A., Mauri, T., Pujolà, J.T. y Sayós, R. (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. Recuperado de <http://hd.handle.net/10481/20644>

Álvarez Méndez, J.M. (1985). La evaluación cualitativa. Delimitación conceptual y caracterización global. En J.M. Álvarez Méndez (Ed.), *Didáctica, Currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp. 9-16). Barcelona: Alamex.

Álvarez Méndez, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, 219, 28-32.

Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez Álvarez, M. (2007). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Álvarez Méndez, J.M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.

Anderson, J.R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley.

Anderson, J.R. (2000). *Learning and memory: an integrated approach*. New York: Wiley.

Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Angulo Romero, J. (2009). Prólogo. En A. Pérez Gómez, E. Soto Gómez, M. Sola Fernández y M. J. Serván Núñez (Eds.), *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES* (pp.5). Madrid: Ediciones Akal.

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2010). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*. Buenos Aires: Katz Editores.

Apocada, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes

Argos González, J., Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., Osoro Sierra, J.M. y Salvador Blanco, L. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En J. Maquilón, M.P. García Sanz y M.L. Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp.795-804). Murcia: editum.

Augustine, C.H., Cole, J.J.K. y Peterson, M.W. (1998). Impacts of student assessment on teaching & learning: differences between state policy makers and campus representatives. *Comunicación presentada en la 23ª Reunión Anual de la Asociación para el estudio de la Educación Superior*, Miami, EE.UU.

Ávila Baray, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Recuperado el 16 de abril de 2012, desde <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>

Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory. Cognitive psychology: A modular course*. England: Psychology Press/Taylor & Francis (UK).

Baddeley A. D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 849-864.

Balla, J. y Boyle, P. (1994). Assessment of student performance: a framework for improving practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 17-28.

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 11 (4), 705-723.

Barberà Gregori, E. (1997). Hacia una metodología de la evaluación. *Revista de Educación*, 314, 321-339.

Barberà Gregori, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Barberà Gregori, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en la educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.

Batalloso Navas, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula de Innovación Educativa*, 35, 73-77.

Bautista Martínez, J. M. (ed.). (2012). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

Benito, Á. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea

Bennet, N., Dunne, E. y Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Bervejillo- Terra, L. (2005). Cómo se preparan los estudiantes universitarios para rendir exámenes. Recuperado el 3 de Septiembre de 2011, desde http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445&Itemid=8.

Bernal Agudo, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Betoret, F., Domenech, T. y Descals, A. (2003). Evaluation of the University teaching/learning process for the improvement of quality in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 165- 178.

Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-15.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Birenbaum, M. (1994). Toward adaptive assessment—the students' angle. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 239–255.

Birembaum, M. (1995). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp.3-29) Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33 (1), 71-84.

Birenbaum, M. y Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32 (2), 213 - 225.

Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blanco Prieto, F. (1990). *Evaluación educativa. Marco-concepto-modelo*. Salamanca: Librería Cervantes.

Blanco Prieto, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amará Ediciones.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 25-40.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I, Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Bloom, B. S. et al. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas. Tomo I*. Alcoy: Editorial Marfil.

Bolivar Botía, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. *Ponencia presentada en La mejora de la enseñanza*, Septiembre, Murcia.

Bolívar Botía, 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.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar Botía, A. (2004). Taxonomía revisada. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Fiéguéz y A., Bolívar Botía (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II*. (pp.619-621). Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar Botía, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior. Un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68-94.

Bolívar Botía, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, monográfico II "Formación centrada en competencias II"*, 1-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>

Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

Bonsón, M.y Benito, A. (2007). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.87-100). Madrid: Narcea.

Bordás Alsina, M.I. y Cabrera Rodríguez, F.A. (2001). L'avaluació del l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82.

Braggs, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogies of student voice. *Revista de Educación*, 359, 143-163.

Bretones Román, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki –Cooperación Educativa*, 65, 6-15.

Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. En S. Brown y A. Glasner (Ed.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.117-127). Madrid: Narcea.

Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Ed.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.23-34). Madrid: Narcea.

Brown, S. (2007a). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. En S. Brown y A. Glasner (Ed.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.117-128). Madrid: Narcea.

Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

Buendía Eisman, L. (Coord.) (1996). La Investigación sobre evaluación educativa. *Revista de investigación Educativa*, 14 (2), 4-24.

Cabaní, M.L., Carretero, M.R; Palma M. y Rafael E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 23 (3), 5-30.

Calatayud Salom, M.A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En P. Díez Arcos (Coord.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. (pp. 9-54). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.

Calvo Salvador, A. y Susinos Rada, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 77-88.

Calvo Salvador, A., Rodríguez –Hoyos, C. y García Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.

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.

Capllonch, M. (2003). La utilización del portafolio en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. En V. Navarro y F. Jiménez (ed). *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física* (CD-ROM), Tenerife, Universidad de la Laguna.

Casares García, P.M. (1995). Tests de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-538.

Castañeda Fernández, J. (2012, julio). *Evaluación de las competencias desde la perspectiva del alumnado*. Comunicación Presentada en el CIDUI, Barcelona, España.

Cavanagh, R., Waldrup, B., Romanoski, J., Dorman, J. y Fisher, D. (2005). Measuring Student Perceptions of Classroom Assessment. *Paper presented to the Assessment and Measurement Special Interest Group. Conference of the Australian Association for Research in Education*, Diciembre, Australia.

Chadwick, C. B. y Rivera, M. (1990). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar?. Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". *Conferencia Inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, 30 Septiembre, Buenos Aires.

Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A., & Bonito, J. (2010). Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39, 19-53.

Colás Bravo, C. y De Pablos, J. (Coord.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe: Málaga.

Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp.141-168). Barcelona: ICE/Horsori.

Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), 29-30 Marzo, Santiago de Chile.*

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346*, 33-70.

Colom, R. y Flores-Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de trabajo: la relación entre factor G, complejidad cognitiva y capacidad de procesamiento. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 17* (1), 37-47.

Contreras Muñoz, E. (1995). Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes. *Bordon, 47* (1), 31-40.

Consejo de Gobierno de 26 de noviembre de 2007. Normativa de la Universidad de Murcia para la implantación de títulos de Grado. Extraído el 2 de julio de 2012 desde <https://sede.um.es/sede/normativa/normativa-de-la-universidad-de-murcia-para-la-implantacion-de-titulos-de-grado/pdf/71.pdf>

Cook, A. (2003). Assessing the use of flexible assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 539-550.

Costello, M.L., Weldon, A. y Bruner, P. (2003). Reaction cards as a formative evaluation tool: students' perceptions of how their use impacted classes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 23-32.

Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

D' Hainaut, L. (1970). Un modele pour la determination ad la selection des objectifs pédagogiques du domain cognitif. *Enseignement programmé*, 11, 21-38.

Damasio, A. (2013). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Booket Ediciones destino.

Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. Thousands Oaks: CA. Sage.

De la Orden, A. (1992). Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria. *Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades*, 7-10 abril, Madrid.

De la Orden Hoz, A. (1993). Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 22, 7-41.

De la Orden, A. (1995). Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 147-162.

De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 1-21.

De Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.

De la Torre, S. (1998). Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del s. XXI. En Q. Martín-Moreno Cerrillo et al. (Coords.), *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas* (pp.907-918). Madrid: Universidad Complutense/UNED.

De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

De Miguel Díaz, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la Enseñanza Universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp.53-67). Barcelona: Laertes.

De Miguel Díaz, M. (Dir.), Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J.M., Escudero Escorza, T., Rodríguez Espinar, S. y Vidal García, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.

De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Vicerrectorado de Convergencia Europea de Postgrado y Títulos Propios. Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

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*. Madrid: Alianza Editorial.

Decreto 27 de enero de 1932, por el que se regula la creación de ocho cátedras que asumen el estudio sobre la educación en la Universidad de Madrid, publicado en Gaceta 29 de enero de 1932.

Decreto de 7 de Julio de 1944, por el que se regula la ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid, publicado en el Boletín Oficial del Estado, de 4 de agosto de 1944.

Decreto 202/2009 de 26 de junio, por el que se autoriza la implantación de las enseñanzas de los títulos universitarios oficiales de grado en Farmacia, Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía en la Universidad de Murcia, de grado en ingeniería de la edificación en la Universidad Politécnica de Cartagena; y de grado en Psicología, y en Ingeniería en Sistemas de Comunicación en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, a partir del curso 2009-2010, publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 30 de junio de 2009.

Del Valle López, C., de Prado Nuñez, 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.

Delgado García, A. M. (Coord.), Borges Bravo, R, García Albero, J., Oliver Cuello, R., y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Madrid: Dirección General de Universidades, MEC.

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.

Díaz Allué, M.T. (1990). La Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 401-424.

Didriksson Takayanagui, A. (2000). Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio. En C.Tünnermann Bernheum y F. López Segrera (Eds.), *La educación en el horizonte del siglo XXI. Caracas, Instituto Internacional par ala Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. p. 185-199). Caracas, Venezuela.

Dierick, S. y Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 28 (1), 307-317.

Docampo, D. (2001). La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Recuperado el 21 de junio de 2012 desde www.unavarra.es/directo/fcee/Europa/Docampo.pdf

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>

Donald, J.G. y Denison, D.B. (2001). Quality assessment of University students: student perceptions of quality criteria. *The Journal of Higher Education*, 73 (4), 478-502.

Dorsch, F. (2002). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp.163-198). Peacock: Itasca.

Doyle, W. (1979). *Student mediating responses in teaching effectiveness: Final Report* (Project No. 00645). North Texas State University: Department of Education. March 1980.

Echevarría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.

Eilertsen, T.V. y Valdermo, O. (2000). Open-book assessment: a contribution to improved learning? *Studies in Educational Evaluation*, 26 (2), 91-111.

Eisner, E.W. (1983). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.257-264). Madrid: Akal.

Elbaz, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.

Elliott, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton (Ed.), *Cambiar la escuela, cambiar el currículum* (pp.237-259). Barcelona: Martínez-Roca.

Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.

Elshout-Mohr, M., Oostdam, R. y Overmaat, M. (2002). Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (3), 369-379.

Elwood, J. y Klenowski, V. (2003). Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 243-253.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Boykoff Baron y R.J.Stenberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman.

Escudero Escorza, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43.

Escudero Muñoz, J.M. (1987). La investigación -acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.

Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.

Escudero Muñoz, J.M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21-38.

Escudero Muñoz, J.M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?*. Murcia: ICE.

Escudero Muñoz, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Sips - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.

Escudero Muñoz, J.M. y otros. (2007). *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Documento interno de la Facultad de Educación para los proyectos de innovación. Universidad de Murcia, Murcia.

Escudero Muñoz, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-82.

Escudero Muñoz, J.M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. En C. Leite y M.A. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 5-34). Porto, Portugal.

Escudero Muñoz, J. M. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del EEES: condiciones, procesos, resultados e interrogantes. En J.M. Bautista Martínez (Eds.), *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp.53-84). Barcelona: Graó.

Esteban, L. (2007). Antecedentes históricos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Recuperado el 10 de octubre de 2011 desde <http://centros.uv.es/web/centros/C11/data/informacion/presentacion/PDF14.pdf>

Favinha, M. (2008). Que orçamento para o Ensino Superior em 2009? *Boletim Pró-Ordem dos Professores*, 79, p.6

Favinha, M. (2008). Que Educação quer Portugal na nova era da Globalização? *Boletim Pró-Ordem dos Professores*, 80, p.7

Favinha, M. et tal (coord.) (2008). *O feminino ao Sul- História e Historiografia da Mulher*. Lisboa: Livros Horizonte.

Favinha, M. y Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das "culturas docentes" para a sua facilitação", *Revista Temas e Problemas*, 9 (1), 1 - 11.

Favinha, M., Góis, M. H y Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo, *Revista Temas e Problemas*, 9 (1), 1 - 26.

Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. Vallejo, M. y Fernández-Guerrero, I. (2012). A narrative review of Greek myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation. *Educational Research Review*, 7, 238-248.

Fernández de Pinedo I. (1998). Construcción de una escala de actitudes tipo Likert. Gobierno de España: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado el 2 de julio de 2009 desde http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf

Fernández Huerta, J. (1952). *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*. Madrid: CSIC.

Fernández Martínez, M., García Sánchez, J.N., de Caso Fuertes, A., Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hupagaphis.

Fernández Pérez, M. (1991). Contexto y texto de una definición de calidad de enseñanza universitaria. En P. Braza Lloret. et al. (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria*. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

Fernández Rico, J.E., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A. y Martínez Cambor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13 (2), 203-214.

Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92-97.

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change* 2, 123-141.

Fielding, M. y McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?. *Comunicación presentada al Symposium Speaking up and speaking out: International perspectives on the democratic possibilities of student voice*, abril, Montreal.

Figuera, P., Dorio, I. y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.

Fitt, D.X. y Heverley, M. (1994). Classroom assessment of student competencies, en *Assessment and Evaluation. Higher Education*, 19 (3), 215-224.

Fitzpatrick, J., Christie, C., Mark, M. (2009). *Evaluation in Action. Interviews with Expert Evaluators*. UK: SAGE Publications, Inc.

Flecha, R., Alonso, M. J., Arandia, M., Beltrán Llavador, J., Briansó M. J., García Carrasco, J., García, V. A., López, F., López, M., Martín, A. V., Meira, P., Ozcoidi, A. I., Puigvert, L., Requejo, A., Santamaría, A. y Valdivieso, S. (1996). *Habilidades básicas de la población: alfabetización funcional en España*. Recuperado el 5 de junio de 2012 desde <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199500006>

Fontán Montesinos, M.T., Sanjuán Santana, P. y Virgós Santisteban, A. (1997). La práctica actual de la evaluación del aprendizaje en una universidad. En H. Salmerón Pérez, D. González González y R. López Fuentes, *Evaluación educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE* (pp. 465-642). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Forés, A. y Trinidad, C. (2004). La evaluación como estrategia didáctica. La calidad en la educación superior. *I Simposio pluri-disciplinar sobre evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables*, 20-22 octubre, Guadalajara.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Fraile Aranda, A. (1999). Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 383- 390.

Fraile Aranda, A. y Aragón, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. En V.Navarro, y F.Jímenez, (eds.). *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física* (CD-ROM.). Tenerife: Universidad de la Laguna.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid. Paidós.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press.

Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 5-24.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos desafíos del cambio en educación*. Octaedro. Barcelona.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. California: Corwin.

Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Summary of Seminar Series Paper No. 204, Centre for Strategic Education. Seminar. Recuperado el 10 de abril de 2012 desde <http://www.michaelfullan.ca/media/13501655630.pdf>

Furst, E.J. (1994). Bloom's Taxonomy. Philosophal and educational issues. In L.W. Anderson y L. A. Sosniak (Eds.), *Bloom's Taxonomy: A forty-year retrospective: Ninety- third yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 28-40). Chicago: University of Chicago Press.

Gagné, R.M. (1973). Campos de aprendizaje. *La educación hoy*, 3 (5), 109-116.

Gallardo Córdova, K.E. (2009). Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall. Extraído el 2 de septiembre de 2011 desde http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf

Gallardo Córdova, K. E. (2011). Utilización de la Nueva Taxonomía para Evaluar el Aprendizaje: Retos a Enfrentar en Escenarios de Educación en Línea y a Distancia. Ponencia presentada en el XII Encuentro de Virtual Educa, 20-24 junio, México.

Galton, M. y Moon, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

Garcia, T. y Pintrich, P.R. (1991). The effects of autonomy on motivation, use of learning strategies, and performance in the college classroom. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, San Francisco.

Garcia, T. y Pintrich, P.R. (1993). *Self- schemas as goals and their role in self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.

Garcia, T. y Pintrich, P.R. (1995). *The role of possible selves in adolescents' perceived competence and self-regulation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

García Hernández, M. L., Martínez Valcárcel, N. y Porto Currás, M. (2009). Los instrumentos de evaluación de aprendizajes en Pedagogía. *Comunicación presentada en el I Congreso De Docencia Universitaria*, 2-4 julio, Vigo.

García Hernández, M.L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

García Hernández, M. L., Martínez Valcárcel, N. y Navarro Medina, E. (2011). Los trabajos como instrumentos de evaluación de aprendizajes en la Licenciatura de Pedagogía: tipología y uso según el alumnado. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, 30 junio-2 julio, Vigo.

García Hernández, M. L., Porto Currás, M. y Navarro Medina, E. (2010). Instrumentos de evaluación de aprendizajes en la universidad: la visión del alumnado en la promoción 2002/07 de Pedagogía en la UMu. *Comunicación presentada en el Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad en la Enseñanza Superior*, 27-28 septiembre, Huelva.

García Hernández, M. L., Porto Currás, M. y Torres Soto, A. (2011). Destrezas cognitivas que demandan los instrumentos de evaluación. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, 30 junio-2 julio, Vigo.

García Hernández, M.L., Favinha Sota, M.E., Torres Soto, A. (2013). La percepción del alumno sobre las destrezas cognitivas desarrolladas en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. *Comunicación presentada X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*, 25-28 junio, Granada.

García Moriyón, F. (1998). La disertación: un instrumento de evaluación del desarrollo del pensamiento complejo. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 19 (43), 153-174.

García Ruiz, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-269.

García Suárez, J. A. (2006). *Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?. El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios, La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.

Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?. *Educational Studies*, 32 (4), 399-409.

Gil Flores, J. y Padilla Carmona, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.

Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez, (pp.334-397). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giné Freixes, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro ICE-UB.

Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134.

Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 13-37.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

González González, M.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 5 (2), 31-1.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20 (1), 47-67.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. I Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Goñi Zabala, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Gravett, S. (1996). The assessment of learning in higher education: guiding principles. *South African Journal of Higher Education*, 10 (1), 76-82.

Greene, J.L. y Everston, C.M. (1989). La observación como indagación y como método En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Madrid: Paidós.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill.

Hager, P. y Butler, J. (1996). Two models of educational assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (4), 367-378.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Harter, S. (1980). The perceived competence scale for children. *Child development*, 51, 218-235.

Hernández Álvarez, J.L. y Velázquez Buendía, R. (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.

Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.

Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón Pérez

(Ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp.175-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Sáez de Tejada, J.D., Martínez Clares, P. y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.

Hernández Rivero, V.M. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 1-9.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, F. et al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Hervás Avilés, R.M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden nuestros estudiantes. *Review of Learning Styles*, 1, 143-167

Hervás Avilés, R.M y Hernández Moreno, A. (2010). Creating the Conditions for Educational Change. Learning Styles and Gender. *International Journal Learning and Change*, 4, 252-262.

Holden, D. y Zimmerman, M. (2009). *A Practical Guide to Program Evaluation Planning*. UK: SAGE Publications, Inc.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

Horcas Villarreal, J.M. (2009). Definición y Evolución del Comentario de Texto. Extraído el 4 de agosto de 2013 desde www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv5.htm.

Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 59-81.

Huber, G.L. y Gürtler, L. (2004). *AQUAD 6. Manual del programa para el analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag

Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

Imrie, B.W. (1995). Assessment for learning: quality and taxonomies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (2), 175-189.

Informe de resultados académicos UMU (2007). Comisión de Calidad del Claustro (mayo de 2007). Extraído el 25 de enero de 2012 desde http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=3f1c914c-d026-4510-b68b-b33d0eaf3720&groupId=1277604

Jiménez-Vergara, E., Rodríguez Gómez, G. y Gil Flores, J. (1994). Aportación del análisis estadístico al muestreo en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 213-232.

Jiménez-Vergara, E., Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. (1994). Análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 183-200.

Jorba, J. y Sanmartín, N. (1993). *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Kniveton, B.H. (1996). Student perceptions of assessment methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 229- 237.

Lachman, R., Lachman, J. y Butterfield, E. (1979). *Cognitive psychology and information processing*. Hillsdale: Erlbaum.

Lago Bornstein, J.C. (1999). *Filosofía: educar en el pensamiento crítico*. Borrador inédito.

Larossi, G. (2006). *The power of survey design: a user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.

Le Boterf, G. (2001). *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan.

Leite, C., Fernandes, P. y Rodrigues, L. (2005). Porquê, para quê e como avaliar as escolas/agrupamentos, *Revista de Educação*.

Leite, C. (2007). A avaliação e o ensino-aprendizagem em função de competências: Porque? Como? *Qualiforma*, 1, 5-9.

León Guerrero, M.J. y López López, M.C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.

Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *International Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172.

Ley Orgánica 11/1993 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, publicado en Boletín Oficial del Estado, num.209 de 5 de marzo de 1998.

Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española, publicado en el Boletín Oficial del Estado, de 31 de julio de 1943.

Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Extraído el 12 de junio de 2012 desde http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

López Pastor, V. M., et al. (1999). Educación Física, Evaluación y Reforma. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/2/

López Pastor, V. M. (2000). *La Evaluación Compartida*. Morón de la Frontera (Sevilla): MCEP.

López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.

López Pastor, V. M. y López Luengo, MA. (2005). La evaluación formativa y el proceso de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida. En A. Cruz y A. Benito (Coords.), *Actas de las II Jornadas Internacionales de*

Innovación Universitaria “El reto de la convergencia europea” (CD-ROM.). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

López Pastor, V. M., et al. (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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.

López Pastor, V.M., Fernando Martínez, L. y Julián 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*, 2. Recuperado de diciembre <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/52>

López Pastor, V.M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López Pastor, V.M., Castejón, J. y Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2 (2), 177-201.

Lorenzo Ramírez, N. (2004). Teoría de la elaboración. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II* (pp.638-639). Málaga: Aljibe.

Loza Olave, E. (1998). La opinión de nuestro alumnado sobre los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación empleados en la especialidad de Educación

Física de los estudios de Magisterio. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 1, 163-176.

Lucas, S. (2007). Desarrollo de las competencias "preocupación por la calidad" y "motivación de logro" desde la docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 1 (2), 1-17. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/2.

MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 307-331.

Manefield, J. y otros (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching. Recuperado de, <http://www.education.vic.gov.au/researchinnovation/resources/default.htm>

Manual del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Murcia. Extraído el 20 de diciembre de 2013 desde <http://www.um.es/documents/299436/319103/ManualTFGFacEdu+JF+08+02+13+-+4.pdf/a0b3ecee-77ba-40fe-b7f3-53489a277147>

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

Markus, H.; Ruvulo, A. (1990). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. Pervin (Ed.), *Goals concepts in psychology* (pp. 211-241). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords). (2006). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de formación del*

profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?, 17-19 febrero, Segovia.

Martínez Valcárcel, N. (2008). Formación universitaria en Evaluación: Departamentos y on-line. *Comunicación presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, 29-31 octubre, Valencia.

Martínez Valcárcel, N. (2012). La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en Pedagogía. En C. Leite y M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 521-540). Oporto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Martínez Valcárcel, N., García Hernández, M.L y Porto Currás, M. (2012). *Las prácticas de evaluación empleadas en pedagogía en la Universidad de Murcia. Educatio s. XXI*, 30 (1), 253-274.

Martínez Valcárcel, N., De Gregorio, A. y Hervás Avilés, R.M. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE digital)*, 58, 1- 16.

Martínez Valcárcel, N. (2014). Referentes cognitivos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado: la propuesta de Marzano y Kendall. En M.L.S. Szymanski, (org.). *Avalação, ensino e apredizagem: perspectivas na ação docente* (pp. 41-60) Cascavel: eduniseste.

Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA: Corwin Press.

Marzano, V. y Zambrano, L. A. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Alguna causa, algumas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños Editorial.

Mata Segreda, A. (2003). Portfolios as alternative assessment strategy for environmental education in pre-service teaching education at university level. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (2), 1-14.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

Méndez García, R.M. (2008). La universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes. *CUADERNOS FHyCS-UNJu*, 34, 151-169.

Michavila, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria*. Madrid: Tecnos.

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.

Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 37-46.

Miles, M.; Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. USA: Sage Publications.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-16. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Miranda Alonso, T. (2007). M. Lipman: función de la filosofía e la educación de la persona responsable. En F.J. Espinosa (Ed.), *Ocho pensadores de hoy* (pp.173-200). Oviedo: Septem Ediciones.

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15.

Mitra, D. L. (2005). Adults *advising youth: leading while getting out of the way*. *Educational Administration Quarterly*, 41 (3), 520-553.

Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: the positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 315-328.

Molero López-Barajas, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M., Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp.15-25). Barcelona: Edebé, Innova universitas.

Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.

Muriel Azuaga, F. y Torrenteras Muños, A. (1997). Instrumentos y evaluación de los objetivos afectivos en los alumnos de Ciencias de la Salud. *Revista de Enseñanza Universitaria, N° Extraordinario*, 261-268.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.

Navaridas Nalda, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141-156.

Navarro Medina, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas: el conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Navarro, G. y Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles Educativos*, 31 (126), 30-55.

Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation. En E. House (Ed.), *New direction in educational evaluation* (pp. 15-29). Lewes: Falmer Press.

Nevo, D. (2004). Evaluation in education. En I.F. Shaw, J.C. Greene y M.M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of evaluation* (pp. 441-460). USA: SAGE Publications

Nieto Cano, J.M. (2007). *Los trabajos monográficos. Seminario permanente de formación*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-25.

Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 194-217.

Núñez-Carballosa, A., Miravittles, P., Guitart-Tarrés, L., Achcaoucaou, F., Bernardo, M. y Hormiga, E. (2012). Evaluación de las competencias de los estudiantes de organización de empresas. *VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 4-6 julio, Barcelona.

Orden 23 de Julio de 1981, por el que se autoriza la constitución de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Murcia, publicado en Boletín Oficial del Estado num.243 de 10 de octubre de 1981.

Ordóñez, M.C. (2005). Memoria y Aprendizaje. Extraído el 12 de noviembre de 2011 desde http://www2.udec.cl/~hectorluengo/memoria_y_aprendizaje.pdf.

Owen Wilson's, L. (2006). Más allá de Bloom - Una nueva versión de la taxonomía cognitiva. Extraído el 10 de diciembre de 2011 desde <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>.

Padilla Carmona, M.T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486.

Palacios Picos, A. y López Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

Pallares, M. (1977). *Técnicas de instrumentos de evaluación*. Barcelona: CEAC.

Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A. y Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13.

Palomero Pescador, J. E. (2006). Reseña de metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 316-319.

Pascual Gómez, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: Un estudio con modelos jerárquicos lineales. *RELIEVE*, 13 (1), 127-138.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. New-bury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousands Oaks: CA. Sage.

Pellicer Iborra, C. y Ortega Delgado, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.

Pérez Díaz, J. (2007). Curso de Demografía. Glosario de conceptos. Extraído el 15 de Diciembre de 2012 desde <http://sociales.cchs.csic.es/jperez/pags/demografia/glosario.htm>

Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J, (2009). *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal.

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*, 4, 43-76.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-34.

Pérez Martínez, A. (2009). Las estrategias de aprendizaje. Radiografías necesarias para su comprensión. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-26.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La muralla.

Perrenoud, PH. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 23, 223-229.

Perrenoud, PH. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, monográfico II Formación centrada en competencias II*. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York: Norton.

Piña, C. (1999). Tiempo y Memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>.

Plentickx, J. y Segers, M. (2001). Programme evaluation as an instrument for quality-assurance in a student-oriented educational system. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4), 355-369.

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis del contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Porto Currás, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad*. Memoria de Licenciatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.

Porto Currás, M. (2005). Evaluación de estudiantes y calidad docente en la Universidad de Santiago de Compostela: Propuestas de mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 7-17.

Porto Currás, M. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.

Porto Currás, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-187.

Porto Currás, M. (2008). Evaluación de estudiantes universitarios: ¿toma de decisiones colegiada? *Revista Cuadernos de Filosofía y Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 34, 133-149.

Porto Currás, M. (2010). (coord.). *Técnicas de evaluación en el EEES*. Murcia: Editum.

Porto Currás, M. y García Hernández, M.L. (2012). Nuevas exigencias, retos, tendencias... ¿cambios en la evaluación de aprendizajes universitarios? *Comunicación presentada al Congreso Internacional de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU)*, 2-5 julio, Cádiz.

Porto Currás, M., García Hernández, M. L. y Navarro Medina, E. (2010). Evaluación de la calidad docente: ¿qué dicen los estudiantes sobre los instrumentos empleados para valorar su aprendizaje?. *VII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, 15-18 junio, Murcia.

Pozo, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo Muñoz, C., Bretones Nieto, B., Martos Méndez, M.J. y Alonso Morillejo, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista española de pedagogía*, 69 (248), 145-163.

Proyecto de título de Grado en Pedagogía, Universidad de Murcia (2008). Aprobado en Consejo de Gobierno de 31 de Octubre de 2008. Extraído el 25 de mayo de 2012 desde http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=55980f18-4f59-48ca-b419-1a152105ddc3&groupId=299436

Real Orden 30 de abril de 1904, por la que se regula la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid..

Real Decreto 1497/1987, por el que se regulan las directrices generales comunes de los planes de estudio de los titulados de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, publicado en el Boletín Oficial del Estado num.104 de 14 de diciembre de 1987.

Real Decreto 915/1992 de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, publicado en el Boletín Oficial del Estado num.206 de 27 de agosto de 1992.

Real Decreto 916/1992 de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención, publicado en el Boletín Oficial del Estado num.206 de 27 de agosto de 1992.

Real Decreto 1050/1992 de 31 de julio, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, León, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid y Zaragoza, publicado en el Boletín Oficial del Estado num. 205 de 26 de agosto de 1992.

Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio, por el que establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos, publicado en el Boletín Oficial del Estado num. 139 de 11 de junio de 1994.

Real Decreto 614/1997 de 25 de abril, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994 de 10 de junio y 2347/1996 de 8 de noviembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado num. 104 de 16 de mayo de 1997.

Resolución 17 de febrero de 1998, de la Universidad de Murcia, por la que se hace publico en plan de estudios de Licenciado en Pedagogía, publicado en el Boletín Oficial del Estado num. 55 de 5 de marzo de 1998.

Resolución de 15 de julio de 1999, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Psicopedagogía (segundo ciclo), publicado en el Boletín Oficial del Estado, de 10 de agosto de 1999.

Resolución 14 de febrero de 2001, de la Universidad de Murcia, por la que se hace publico en plan de estudios de Licenciado en Pedagogía, publicado en el Boletín Oficial del Estado num.62 de 13 de marzo de 2001.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el Boletín Oficial del Estado num. 260 de 30 de octubre de 2007.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342.

Riera, J. (2003) Conferencia de presentación del Colegio de Pedagogos de Catalunya, Barcelona. En M. J. Carrera, (Coord.) *Panel de expertos: perspectivas profesionales*. Universidad de Valencia.

Rivero, V.M. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 494-502.

Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.

Rochera, M. y Naranjo, M. (2000). Finaliza la prueba escrita. ¿Qué se puede hacer para mejorar la evaluación?. *Comunicación presentada en el I congreso Hispano-Portugués de Psicología: Hacia una Psicología integradora*, 21-23 septiembre, Santiago de Compostela.

Rodríguez, D. y Valldeoriolade, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media.

Rodríguez, G., Jiménez, E.G. y Pastor, C.G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 83-106.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.

Rodríguez Espinar, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, 26-28 junio, Barcelona.

Rodríguez Espinar, S. (2007). La contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la universidad. *La Cuestión Universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=9

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Rodríguez Gómez, G. (2008). Realidad y retos de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Comunicación presentada en los Encuentros sobre calidad en la Educación Superior*, 14-15 julio, Vigo.

Rodríguez Sabiote, C. y Gutiérrez Pérez, J. (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de

mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>

Romeo Cardone, J. (2000). La evaluación como dimensión de cultura transversal. *Comunicación presentada a las XII^a Jornadas de Evaluación en Educación Superior Aproximaciones a una evaluación de valores y actitudes en la formación de profesionales*, junio, Santiago de Chile.

Romer, T.A. (2003). Situated learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 233-242.

Rovira, M. (comp.). (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.

Rué, J., Amador, M., Gené, J., Rambla, F.X., Pividori, I., Torres-Hostench, O., Bosco, A., Armengol, J. y Font, A. (2007). Evaluar la calidad del aprendizaje en Educación Superior: El modelo ECA08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la E-A en E. Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-22. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/3

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Rué, J., Amador, M., Gené, J., Rambla, F.X., Pividori, I., Torres Hostench, O., Bosco, A., Armengol, J. y Font. A. (2010). Evaluar la calidad del aprendizaje en Educación Superior: el modelo ECA08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la E-A en E. Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 2-22.

Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación en la docencia universitaria: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.

Ruiz, E. (2005). *Evaluación de la calidad del aprendizaje de los alumnos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. (Tesis doctoral). Universidad de León, León.

Ruiz Carrascosa, J. y Molero López- Barajas, D. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de investigación educativa, RIE*, 23 (1), 57-84.

Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 61-79.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Ruiz Primo, M. (2000). On the use of concept maps as an assessment tool in science: What we have learned so far. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1, 29-52. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contents-ruizpri.html>

Ruiz Sánchez de León, J. M., Fernández Guinea, S. y González Marqués, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos. *Anales de psicología*, 22(2), 290-297.

Sabar, N. (2002). Toward principled practice in evaluation: Learning from instructors' dilemmas in evaluating graduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (3), 329-339.

Sadín Esteban, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52

Salinas, D. (1997). La evaluación no es un callejón sin salida. *Cuaderno de Pedagogía*, 259, 44-48.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

Salmerón Pérez, H. (1997). *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. I). Archidona (Málaga): Aljibe.

Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. II). Archidona (Málaga): Aljibe.

Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40-54.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Sans Martín, A. (2008). *La evaluación de aprendizajes: construcción de instrumentos*. Cuadernos de Docencia universitaria. Barcelona: Octaedro.

Santiuste Bermejo, V. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.

Santos Guerra, M.A. (1990). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M.A. (1998). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.

Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.

Santos Guerra, M.A. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiencia. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, 9, 101-114.

Schank, R.C. y Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35 (4), 453-472.

Senent, J. M. (2008). Las titulaciones de educación: una perspectiva histórico-comparada en España y Europa. *Educación XX1*, 11, 43-71.

Shaw, I.F, Greene, J.C. y Mark, M.M. (2007). *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage Publications.

Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G., van Merriënboer, J. J. G., y Dochev, F. J. R. C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in educational evaluation*, 27, 153-173.

Sousa, D. (2000). *Como Aprende el Cerebro*. California: Corwin Press, Inc.

Spencer, K.J. y Schmelkin, L.P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 397-410.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stenberg, R.J. (1985). *Critical Thinking: It's Nature, measurement and improvement*. Link, F.R. *Essays on the Intellect*. Alexandria: ASCD.

Sternberg, R.J. (1984a). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1984b). Mechanisms of cognitive development: A componential approach. In R.J. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development* (pp. 163-186). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986a). Inside intelligence. *American Scientist*, 74, 137-143.

Sternberg, R. J. (1986b). *Intelligence applied*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Sternberg, R.J. (1977). *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2002). Students' perceptions about assessment in higher education: a review. *Paper presented at the Joint Northumbria/ Earli SIG Assessment and Evaluation Conference Learning communities and assessment cultures*, 28-30 agosto, Newcastle.

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.

Stryven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learnng environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2007). *Evaluations, Theory, Models and Applications*. EE.UU: Jossey-Bass.

Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

Susinos Rada, T. y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Tal, R. y Hochberg, N. (2003). Assessing high order thinking of students participating in the "wise" project in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (2), 69-80.

Taras, M. (2003). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-512.

Tejedor Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (1996). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Pisopedagogia*, 6, 101-146.

Tejedor Tejedor, F.J. (Coord.) (1998a). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

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.

Tirapu- Ustárrroz, J. y Muñoz- Céspedes, J.M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 41 (8), 475-484.

Tomlison, P. (1984). *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.

Toohy, S. (2003). Assessment of students' personal development as part of preparation for professional work-is it desirable and is it feasible? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 529-540.

Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.

Torres Soto, A. (2011). *El aprendizaje de los contenidos universitarios: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2005-2010)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Torres Soto, A. y Sota Favinha, M. E. (2012). Los recuerdos de los alumnos sobre contenidos evaluados en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. *Comunicación presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza superior: Innovación y calidad en la docencia*, 24-27 junio, Oporto.

Torres Soto, A., Favinha Sota, M.E., García Hernández, M.L. (2013). Los procedimientos de evaluación: influencia en el aprendizaje de los alumnos del título de Pedagogía. *Comunicación presentada en el II International Conference*

Learning and Teaching in Higher Education/ Learning Orchestration in Higher Education, 21-22 marzo, Évora.

Trillo Alonso, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo. *Innovación Educativa*, 5, 191-206.

Trillo Alonso, F. (1996). La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación. En C. Rosales (coord.) et al., *Actas I Congreso de Innovación Educativa*, 1, 217-224.

Trillo Alonso, F. (1997). Evaluación del aprendizaje significativo, o mejor, Evaluación de la comprensión. *Perspectiva Educacional*. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso, 29, 73-89.

Trillo Alonso, F. (1999). Las actitudes de los estudiantes: un indicador de calidad universitaria. *Contextos de Educación*, 2 (1), 80-117.

Trillo Alonso, F. (2001). Evaluación de la calidad discente en la universidad: El análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. En M.A. Zabalza, F.Trillo y A. Gewerc (Eds.), *La calidad de la Docencia en la Universidad*. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

Trillo Alonso, F. (2004). Competencias discentes de carácter socio-profesional. *Comunicación presentada en las I Jornadas Universitarias, JUTEDU2004*, 29-30 octubre, Madrid.

Trillo Alonso, F. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: dilemas, incertidumbres y perversiones*. Extraído el 8 de febrero de 2012 desde <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21486>.

Trillo Alonso, F. y Méndez García, R.M. (1999). Modelos de Enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE*, 14-15, 131-147.

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.

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.

Urbiola, M. y Ituarte, M. (2000). *Cerebro, inteligencia y aprendizaje*. México: Urbiola Ituarte y Asociados.

Vallejo, M. y Alfageme, MB. (2009). An instrument for the evaluation of teaching. *International Journal of Teaching*, 16, 137-150.

Vallejo Ruiz, M. y Nieto Cano, J.M. (2011). Trabajos monográficos. En M. Porto Currás (Coord.). *Técnicas de evaluación en el EEES* (pp. 69-112). Murcia: Editum.

Vallés Rapp, C., Ureña Ortín, N. y Ruiz Lara, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

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.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press

Vásquez Rizo, F. E. y Gabalán Coello, J. (2006). Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali-Colombia. *RELIEVE*, 12 (2), 219-245.

Vázquez-Reina, M. (2010). Del instituto a la universidad. Recuperado el 5 de septiembre de 2013 desde www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2010/07/14/194330.php.

Velandrino, A.P. y Sánchez Meca, J. (2003). Análisis de datos con SPSS. Extraído el 27 de junio de 2012 desde <http://um.es/psibm/personal/cursospss>

Velasco Suárez, C. A. (2003). La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, cambio y abandono. *Psiquiatría y persona*, 101.

Velázquez Buendía, R. y Martínez Gorroño, M.E. (2004). La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física). En J.L.Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coord.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.293-322). Barcelona: Graó.

Vélez, G. (2001). La evaluación para la comprensión en el contexto de la universidad. En M. A. Zabalza, F. Trillo y A. Gewerc (Eds.), *La calidad de la Docencia en la Universidad*. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria (pp.1-14). Santiago de Compostela, España.

Vidal García, J. (2002). Evaluación en y de la Universidad. *Cuadernos de Pedagogía. Evaluación*. Barcelona: Praxis.

Vieira, M.J., Vidal, J. y Barrio, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 327-350.

Villa, A. y Pobrete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 54-76.

Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. En El significado y los límites de la innovación educativa. *Con-ciencia social*, 5, 27-45.

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condiciones, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Morata.

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

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 31-39.

Yin, T. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves toward theory and the enhancements of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.

Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (1992). Els processos d' innovació a l'Ensenyament Universitari. *Temps d' Educació*, 8, 13-42.

Zabalza Beraza, M.A. (1998). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A (1999) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de Pedagogía*, 217, 459-490.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, MA. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid. Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31 (65), 199-209.

Zabalza, MA. (2009). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid. Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81

Zabalza Beraza, MA. (2009). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Zufiaurre, B. (2010). Reformas y cambios en educación: hacia un debate reculturizador en el siglo XXI. *Rizoma freireano*, 8. Extraído el 16 de enero de 2013 desde <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/reformas-y-cambios-en-educacion-hacia-un-debate-reculturizador-en-el-siglo-xxi>

Capítulo 6

Índices de: tablas, imágenes, figuras y gráficas

Índice de Tablas

Tabla 1: Prácticas de evaluación según Rodríguez Diéguez (1980)	61
Tabla 2: Fuente López Pastor (2009).....	62
Tabla 3: Grupos de investigación nacionales, líneas de investigación y proyectos concedidos	108
Tabla 4: Competencias Generales y Específicas del Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Fuente Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia (p.23-25).....	148
Tabla 5: Organización de las asignaturas de la Lic. Pedagogía por ciclo, curso y naturaleza de la asignatura. Fuente Plan Estudios II Pedagogía (2000)	154
Tabla 6: Distribución créditos teóricos y prácticos de la Licenciatura en Pedagogía. Fuente Plan Pedagogía II (2000).....	156
Tabla 7: Distribución de los créditos por naturaleza en la Licenciatura en Pedagogía. Fuente Plan Pedagogía II (2000).....	156
Tabla 8: Distribución de las asignaturas en el Grado en Pedagogía. Fuente Título Grado en Pedagogía (p.44).	158
Tabla 9: Distribución de los créditos en el Grado en Pedagogía. Fuente Título Grado en Pedagogía (p.31).....	159
Tabla 10: Egresados en la titulación en Pedagogía por cursos. Fuente Proyecto de Título de Grado en Pedagogía (p.5).....	161
Tabla 11: Modalidades de investigación.....	206
Tabla 12: Distribución de la muestra en la Licenciatura y en el Grado en Pedagogía	211
Tabla 13: Resumen de la muestra	213
Tabla 14: Ejemplo de cuestionario de recogida de información	218
Tabla 15: Ejemplo de escala Likert	222
Tabla 16: N ^o de procedimientos de evaluación aplicados en las distintas troncales y obligatorias.....	245
Tabla 17: Combinación de dos procedimientos de evaluación en la Licenciatura en Pedagogía	246
Tabla 18: Combinación de tres procedimientos de evaluación en la Licenciatura en Pedagogía	246
Tabla 19: Nuevos procedimientos evaluación en la Licenciatura en Pedagogía....	368
Tabla 20: Número de procedimientos de evaluación aplicados en el Grado.....	378
Tabla 21: Combinación de dos procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía	379
Tabla 22: Combinación de tres procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía	380
Tabla 23: comparativa de uso de los diferentes procedimientos de evaluación entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.....	413
Tabla 24: Comparativa de procedimientos de evaluación entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.....	414
Tabla 25: Continuidad en los trabajos entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía	415

Tabla 26: Continuidad en los exámenes escritos en la Licenciatura y el Grado en Pedagogía	418
Tabla 27: Continuidad en los test entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.....	419
Tabla 28: Porcentaje de utilización de las distintas capacidades en cada una de las 36 asignaturas troncales y obligatorias de la Licenciatura en Pedagogía.....	457
Tabla 29: Bloque de asignaturas, mayor utilización recuperación, comprensión y análisis.....	459
Tabla 30: Bloque de asignaturas, mayor utilización recuperación	460
Tabla 31: Bloque de asignaturas, mayor utilización de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas	461
Tabla 32: Bloque de asignaturas, mayor utilización de análisis.....	462
Tabla 33: Porcentaje de utilización de las distintas capacidades en cada una de las 15 asignaturas cursadas en el Grado en Pedagogía	486
Tabla 34: Primer bloque asignaturas que aplican más recuperación	487
Tabla 35: Segundo bloque de asignaturas, que utilizan recuperación, comprensión y análisis	487
Tabla 36: Tercer bloque se fomentan más la resolución de problemas y la experimentación.....	488
Tabla 37: Comparativa de las capacidades cognitivas entre la Licenciatura y el Grado en Pedagogía.....	492
Tabla 38: Asignaturas primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía.....	494
Tabla 39: Asignaturas dos primeros cursos del Grado en Pedagogía	495
Tabla 40: Fuente Proyecto EDU2010-16286	526
Tabla 41: Valoración en los TFG de la capacidad de análisis y síntesis	531
Tabla 42: Valoración en los TFG de la capacidad de crítica y autocrítica	531
Tabla 43: Fuente Proyecto EDU2010-16286	558
Tabla 44: Valoración en los TFG de la capacidad de análisis y síntesis	563
Tabla 45: Valoración en los TFG de la capacidad de crítica y autocrítica	563

Índice de Imágenes

Imagen 1: Relación entre capacidades y memoria	92
Imagen 2: Continúo entre los trabajos de revisión y reflexión	255
Imagen 3: Continuo entre los trabajos de diseño e inicio a la investigación	263
Imagen 4: Características de los exámenes tipo test con 3 alternativas de respuesta	327
Imagen 5: características de los exámenes test de verdadero o falso	335
Imagen 6: Características de los test con 4 alternativas de respuesta.....	342
Imagen 7: Características de los exámenes orales.....	353
Imagen 8: Fuente elaboración propia. Desarrollo del examen oral	354
Imagen 9: Finalidades de la titulación de Licenciado en Pedagogía vs. la propuesta de Marzano y Kendall	519
Imagen 10: Competencias específicas del título de Grado en Pedagogía vs. la propuesta de Marzano y Kendall.....	520
Imagen 11: Finalidad de la Licenciatura, competencias específicas del Grado y la propuesta de Marzano y Kendall.....	522

Índice de Figuras

Figura 1: Fuente Marzano y Kendall (2007, p.11)	77
Figura 2: Fuente Marzano y Kendall (2007, p.21)	78
Figura 3: Adaptado de Marzano y Kendall (2007, p.13)	79
Figura 4: Fuente Gallardo Córdova (2009, p. 28).....	82
Figura 5: Relación entre la memoria a corto y a largo plazo.....	88
Figura 6: Escalera adaptada por Hart (1992). Fuente: Children's Participation: From Tokenship to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Center	188
Figura 7: Vista de datos y variables desde el programa IBM SPSS Statistics 19	226
Figura 8: Características otorgadas a las variables	227
Figura 9: Ejemplo de tipo de variables y las posibles opciones.....	228
Figura 10: Ejemplo de estadístico para calcular la moda, mediana, media, desviación típica	230
Figura 11: Opciones de gráficos del programa IBM SPSS Statistics 19.....	230

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Uso de los procedimientos de evaluación en la Licenciatura Pedagogía	243
Gráfica 2: Tipologías de trabajos	252
Gráfica 3: Frecuencia de uso de los exámenes escritos.....	300
Gráfica 4: Uso de los exámenes tipo test en la Licenciatura en Pedagogía.....	324
Gráfica 5: Aplicación de todos los procedimientos de evaluación.....	371
Gráfica 6: Aplicación de los cuatro procedimientos de evaluación en el Grado.....	376
Gráfica 7: Aplicación de las diferentes modalidades de trabajos en el Grado en Pedagogía	383
Gráfica 8: Aplicación de las diferentes modalidades de examen escrito en el Grado en Pedagogía	392
Gráfica 9: Aplicación de las distintas modalidades de test en el Grado en Pedagogía	402
Gráfica 10: Aplicación de todos los procedimientos de evaluación en el Grado en Pedagogía	409
Gráfica 11: Frecuencia de uso de las destrezas cognitivas en la Licenciatura en Pedagogía	428
Gráfica 12: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la recuperación en la Licenciatura en Pedagogía	432
Gráfica 13: Media de uso de la capacidad de recuperación en la Licenciatura en Pedagogía	433
Gráfica 14: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de recuperación	434
Gráfica 15: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la comprensión en la Licenciatura en Pedagogía	437
Gráfica 16: Media de uso de la capacidad de comprensión en la Licenciatura en Pedagogía	438
Gráfica 17: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de comprensión	439
Gráfica 18: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso del análisis en la Licenciatura en Pedagogía	443
Gráfica 19: Media de uso de la capacidad de análisis en la Licenciatura en Pedagogía	444
Gráfica 20: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de análisis.....	445
Gráfica 21: Grado de acuerdo o desacuerdo en la capacidad de resolución de ejercicios en la Licenciatura en Pedagogía	448
Gráfica 22: Media de uso de la capacidad de resolución de ejercicios en la Licenciatura en Pedagogía	449
Gráfica 23: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de ejercicios	450
Gráfica 24: Grado de acuerdo en el uso de la resolución de situaciones problemáticas en la Licenciatura en Pedagogía	452

Gráfica 25: Media de la capacidad resolución de situaciones problemáticas en la Licenciatura en Pedagogía.....	453
Gráfica 26: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de situaciones problemáticas.....	454
Gráfica 27: Frecuencia de uso de las destrezas cognitivas en el Grado en Pedagogía	466
Gráfica 28: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la recuperación en el Grado en Pedagogía.....	468
Gráfica 29: Media de uso de la recuperación en el Grado en Pedagogía	469
Gráfica 30: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de recuperación	470
Gráfica 31: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de comprensión en el Grado en Pedagogía	471
Gráfica 32: Media de uso de la capacidad de comprensión en el Grado en Pedagogía	472
Gráfica 33: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de comprensión	473
Gráfica 34: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso del análisis en el Grado en Pedagogía	474
Gráfica 35: Media de uso del análisis en el Grado en Pedagogía	475
Gráfica 36: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de análisis.....	476
Gráfica 37: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la resolución de ejercicios en el Grado en Pedagogía	478
Gráfica 38: Media de uso de la resolución de ejercicios en el Grado en Pedagogía	479
Gráfica 39: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de ejercicios	480
Gráfica 40: Grado de acuerdo y/o desacuerdo del uso de la resolución de situaciones problemáticas en el Grado en Pedagogía	481
Gráfica 41: Media de uso de la resolución de situaciones problemáticas en el Grado en Pedagogía	482
Gráfica 42: Moda y frecuencia de valoración en cada puntuación en la capacidad de resolución de situaciones problemáticas.....	483

Capítulo 7

Anexos

Anexo 1. Fichas para la Licenciatura

Nombre y Apellidos:

Nº de Grupo:

Fecha:

Una vez hecha una revisión general acerca de los instrumentos de evaluación que han utilizado los profesores para valorarte a lo largo de la carrera, vamos ahora a concretarlos por asignaturas. Así en cada una de las asignaturas deberás identificar y ejemplificar cada uno de los instrumentos empleados. 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 e instrumentos (en éste caso deberás de explicar las nuevas incorporaciones que hagas).

Muchas gracias.

PRIMERO DE CARRERA		PROCEDIMIENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	EJEMPLOS (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
1	BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUC.		
2	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN		
3	DIDÁCTICA GENERAL		
4	PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS		
5	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN		
6	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN		
7	BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN		
SEGUNDO CARRERA		PROCEDIMIENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	EJEMPLOS (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
8	ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN		
9	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS		
10	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO		
11	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN		

12	TECNOLOGÍA EDUCATIVA		
13	ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DATOS DE INVEST.EDUC.		
14	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA		
TERCERO CARRERA		PROCEDIMIENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	EJEMPLOS (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
15	PRACTICUM I		
16	MODELOS Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN		
17	MÉTODOS, DISEÑOS Y TÉCNICAS INVEST.EDUCACIÓN		
18	INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y ANIMAC.SOCIOCUL		
19	EDUCACIÓN DE ADULTOS		
20	DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO		
21	PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUC		
22	BIOPATOLOGÍA DE LAS DEFICIENCIAS		
CUARTO CARRERA		PROCEDIMIENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	EJEMPLOS (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
23	DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRIC.		
24	ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN		
25	PEDAGOGÍA SOCIAL		
26	POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVAS		

27	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES		
28	EDUCACIÓN PARA LA SALUD. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS		
29	FORMACIÓN LABORAL Y OCUPACIONAL		
QUINTO CARRERA		PROCEDIMIENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	EJEMPLOS (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
30	EDUCACIÓN COMPARADA		
31	FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA FUNCION PEDAG.		
32	EVALUACIÓN, CENTROS Y PROFESORES		
33	PRACTICUM II ⁹⁹ *		
34	APOYO Y ASESORAMIENTO A SUJETO CON N.E.E.		
35	INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y ENSEÑANZA		
36	SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOL.		

⁹⁹ Al final de la práctica debes contestar a una cuestión sobre el Prácticum II.

¿Has desarrollado el Prácticum II en un museo?

Sí ☐ No ☐

IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

TIPO DE INSTRUMENTO	DEFINICIÓN
Examen oral	Un examen oral supone la exposición autónoma, ante uno o varios profesores, de unas preguntas elegidas al azar entre un conjunto de posibles preguntas, facilitadas al estudiante con anterioridad. Se podría decir que el alumno vive tres momentos distintos: un primer momento en el que extrae dos bolas con un número (que se corresponde con un listado de preguntas facilitadas anteriormente), con posibilidad de cambiar una pero sin retorno; un segundo momento en el que el alumno dispone de un tiempo para prepararse un esquema o resumen de las preguntas seleccionadas; y por último un tercer momento en el que el estudiante expone ante su profesor o profesores las preguntas que le han tocado al azar.

Examen Test	Examen tipo test: Verdadero o Falso	Examen compuesto de preguntas para las que se presentan dos opciones de respuesta y sólo una es verdadera.
	Examen tipo Test: Elección única 3 opciones	Examen que consta de una serie de preguntas cuya única respuesta se ha de elegir entre 3 opciones. Se componen por un enunciado (pregunta) y posibilitan 3 opciones.
	Examen tipo Test: Elección única 4 opciones.	Exámenes en las que las opciones de respuesta para cada pregunta eran 4.
	Examen tipo Test: Elección múltiple	Exámenes en el que las opciones de respuesta para cada pregunta podían ser 3 ó 4, de las cuáles una o dos podían ser las correctas.

Examen Escrito	Examen escrito: respuesta tipo ensayo (respuesta larga)	Con este tipo de exámenes nos referimos a la realización de una prueba con preguntas generales y de respuesta amplia. Habitualmente estos exámenes se caracterizan por ser de larga duración, ya que se tiene que exponer mucha información, requiriendo un buen nivel de redacción y expresión de los contenidos.
	Examen escrito: respuesta breve (respuesta corta)	Es aquel en el que se nos plantean una serie de preguntas que requieren respuestas concretas, en base a unos contenidos trabajados a lo largo de la asignatura. La extensión de cada pregunta oscila entre 20 líneas (1/2 folio) y una hoja.
	Examen escrito: sobre un material	Consiste en responder a una serie de cuestiones relacionados con la lectura y comprensión de diversos materiales escritos (en ocasiones eran libros) sobre los cuales posteriormente me realizarían una serie de preguntas.
	Examen escrito: resolución ejercicios	Consiste en aplicar cálculos y fórmulas estudiados en la asignatura para su resolución en un examen.
	Examen escrito: casos prácticos	Se pedía que una vez aprendidos los contenidos dados en clase, de manera práctica aplicar la teoría a una situación real propuesta.

Trabajos	Trabajos: Búsqueda de información	Aquellos en los que mediante Internet o en materiales escritos (libros, revistas, textos, artículos, etc.), se indagaba, investigaba o consultaba información, bajo las premisas dadas por el docente, sobre un determinado tema o autor. También pueden servir como base, o formar parte, para la realización de otra modalidad de trabajos.
	Trabajos:	Este tipo de trabajos consistía en el uso, aprendizaje y dominio de

	Nuevas Tecnologías	diferentes herramientas telemáticas.
	Trabajos: Memorias	Un trabajo en el que se recogen los aspectos más importantes desde nuestro punto de vista sobre la teoría, el desarrollo de la clase, las prácticas, etc., y se elaboraba un informe en el cual se reflejan todas las acciones diarias, resúmenes, mapas conceptuales y prácticas llevadas a cabo. Además podían incluir o no una reflexión y/o valoración sobre lo que se ha aprendido y cómo. En ocasiones también se hacían ampliaciones con información adicional.
	Trabajos: Revisión	Son trabajos en los que se realiza una lectura comprensiva, de textos, libros, asistencia a charlas o temas para, posteriormente, extraer las ideas principales y realizar un mapa conceptual, un resumen, una síntesis, etc., con la finalidad de profundizar y conocer más acerca de un tema relacionado con la asignatura. Podrían ir desde recensiones hasta comparaciones.
	Trabajos: Reflexión	Los trabajos de reflexión consisten en la lectura comprensiva de un material escrito (libro o texto) para, posteriormente, realizar una valoración, una crítica constructiva o reflexionar sobre él.
	Trabajos: Diseño	Los trabajos que requieren que el alumno sepa desarrollar y aplicar el conocimiento a situaciones particulares, teniendo como resultado un proyecto o programa. La finalidad de este tipo de tareas es que los discentes demuestren qué saben hacer y si comprenden el contenido.
	Trabajos: Investigación.	Trabajo de aplicación de carácter investigador, donde 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.
	Trabajos:	Tras la realización de un trabajo los

	Exposición	alumnos preparan una presentación sobre las ideas más destacadas de éste para mostrárselas a los compañeros, mientras los autores del trabajo en voz alta y delante de toda la clase exhiben su trabajo.
	Nueva categoría	

Nombre y Apellidos:	
Nº de Grupo:	Fecha:
<i>Hasta ahora has recordado los instrumentos con los que te evaluaban tus profesores a lo largo de la carrera. En esta ficha lo que se te solicita es que identifiques a través de una escala Likert de 0 a 5 (0 se corresponde con nada y 5 con mucho) cuál es la capacidad o capacidades que de forma global creas que se habían evaluado con estas herramientas en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que has cursado en la titulación de Pedagogía.</i> Muchas gracias por tu colaboración	

BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

DIDÁCTICA GENERAL						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de problemas						
Experimentación e investigación.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

TECNOLOGÍA EDUCATIVA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE DATOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PRÁCTICUM I						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

MODELOS Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

MÉTODOS, DISEÑO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EDUCACIÓN DE ADULTOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

BIOPATOLOGÍA DE LAS DEFICIENCIAS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PEDAGOGÍA SOCIAL						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVAS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EDUCACIÓN PARA LA SALUD. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

FORMACIÓN LABORAL Y OCUPACIONAL						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EDUCACIÓN COMPARADA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EVALUACIÓN, CENTROS Y PROFESORES						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PRÁCTICUM II						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

APOYO Y ASESORAMIENTO A SUJETOS CON NEE						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y ENSEÑANZA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOLARES						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

CAPACIDADES COGNITIVAS		EJEMPLOS
Recuperación de información:	Es el proceso por el cual el estudiante reconoce, recuerda y ejecuta una determinada información que ya está almacenada en la memoria.	Reproducción literal, definir, expresar con mis palabras, etc.
Estructuración de información:	Es el proceso mediante el cual el alumno organiza, estructura y clasifica la información en un formato determinado para introducirla/almacenarla en la memoria permanente.	Resúmenes, recensiones, reseñas, organigramas, ejes cronológicos, etc.
Análisis/ transformación/ apropiación de información:	Es el proceso de redefinición, valoración y construcción de nuevos conceptos.	Reflexión, crítica, valoración, propuestas, propuestas de mejora, punto de vista particular, etc.
Aplicación práctica del conocimiento:	Es el proceso por el cual el discente entiende el problema y para solventarlo utiliza información que ya posee. ▪ Resolución de problemas: Cuando el alumno encuentra un obstáculo, para la consecución de un objetivo, e intenta solucionarlo utilizando el conocimiento que ya posee. ▪ Experimentación e investigación: Proceso por el cual el estudiante genera y prueba hipótesis con el propósito de entender una situación pasada, presente o futura.	Dar pautas u orientaciones; realizar diagnósticos; iniciar investigación, plantear hipótesis, etc.

Anexo 2. Fichas para el Grado

Nombre y Apellidos:			
Nº de Grupo:			Fecha:
<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 instrumentos que han empleado los docentes para evaluarte a lo largo de estos dos años y que pongas algún ejemplo.</i> <i>De esta forma, en cada una de las asignaturas deberás identificar y ejemplificar cada uno de los instrumentos 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).</i> Muchas gracias.			
PRIMERO DE GRADO		INSTRUMENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	Ejemplos (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
1	ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN		
2	BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE EDUCACIÓN		
3	LA ESCUELA ACTUAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO		
4	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN		
5	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA		
6	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN		
7	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN		
8	ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN		
9	PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS		
10	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO		
SEGUNDO DE GRADO		INSTRUMENTO/S DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	Ejemplos (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
11	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁL. INFORMACIÓN EN EDC.		
12	EDUCACIÓN, GÉNERO, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS		

13	PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENS.		
14	TIC PARA LA FORMACIÓN		
15	BIOPATOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD		

Nombre y Apellidos:	
Nº de Grupo:	Fecha:
Ficha nº: 2	
<i>Hasta ahora has recordado los instrumentos con los que te evaluaban tus profesores a lo largo de este año y medio. Ahora lo que se te solicita es que identifiques a través de una escala Likert de 0 a 5 (0 se corresponde con nada y 5 con mucho) marques cuál es la capacidad o capacidades que de forma global creías que se habían evaluado con estas herramientas en cada una de las asignaturas que has cursado en el Grado de Pedagogía.</i>	

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

LA ESCUELA ACTUAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁL. INFORMACIÓN EN EDC.						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

EDUCACIÓN, GÉNERO, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENS.						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

TIC PARA LA FORMACIÓN						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

BIOPATOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Estructuración de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas.						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)