

**(C-83)**

**LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LAS GUÍAS  
DOCENTES: ANALISIS DE SATISFACCIÓN DE LOS  
ALUMNOS DE TRABAJO SOCIAL.**

*Manuel Enrique Medina Tornero*

*Elvira Medina Ruiz*



### **(C-83) LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LAS GUÍAS DOCENTES: ANALISIS DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS DE TRABAJO SOCIAL.**

*Manuel Enrique Medina Tornero*  
*Elvira Medina Ruiz*

*Depto. Sociología y Política social. Facultad de Trabajo Social.*  
*Universidad de Murcia.*

**Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:** (Poner x entre los [ ])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

#### **Resumen.**

La implantación de las Guías Docentes ha supuesto ciertos cambios en las estrategias docentes que en muchas ocasiones no están siendo adecuadamente evaluadas con el fin de poder definir la operatividad de los cambios que se suponía debían provocar en la relación profesor-alumno y sobre todo en la verificación de su impacto en la evaluación de la enseñanza. El trabajo que presentamos trata de recoger la percepción del alumnado sobre los procedimientos de evaluación reflejados en las Guías Docentes de los cursos 1º y 2º del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia y la coherencia de los mismos para la medida de las competencias expresadas en la Guía correspondiente. Basándonos en un cuestionario elaborado al efecto y en el que se plantean cuestiones explícitas sobre los procedimientos de evaluación. Se recogen exclusivamente aspectos reflejados en las Guías y que se asocian a la evaluación como tutorías tanto individuales como grupales, modalidades de examen, criterios específicos de evaluación, metodologías docentes... Al analizar los resultados se observa un alto nivel de disfunción entre lo redactado en las Guías, con lo realizado y con el logro de los objetivos previstos.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo Social, Guías Docentes, Evaluación, Percepción, Satisfacción

**Abstract.**

The implantation of the Educational Guides has supposed some changes in the educational strategies that in a lot of occasions are not being properly evaluated with the end to be able to define the operating capacity of the changes that supposed had to cause in the relation professor-student and especially in the verification of his impact in the evaluation of the education. The work that present treats to collect the perception of the student on the procedures of evaluation reflected in the Educational Guides of the courses 1º and 2º of the Degree in Social Work of the University of Murcia and the coherence of the same for the measure of the competitions expressed in the corresponding Guide. Basing us in a questionnaire elaborated to the effect and in which they pose explicit questions on the procedures of evaluation. They collect exclusively appearances reflected in the Guides and that associate to the evaluation like teaching assistance so much individual like groups, modalities of examination, specific criteria of evaluation, educational methodologies... When analysing the results observes a high level of dysfunction between the drafted in the Guides, with the realised and with the attainment of the planned aims.

**KEY WORDS:** Social Work, Educational Guides, Evaluation, Perception, Satisfaction  
ipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10

**Texto.****INTRODUCCIÓN**

El marco armonizador de la enseñanza superior en la UE, el EEES, plantea unos principios programáticos tendentes a formular directrices comunes a las titulaciones europeas. Podríamos resumirlos en: 1) diseñar las titulaciones sobre perfiles profesionales; 2) planificar la enseñanza orientada a la adquisición de competencias; y 3) utilizar metodologías que faciliten la adquisición de competencias por parte del alumnado (Álvarez Rojo, V. et al. 2009). Estos principios suponen un cambio fundamental en la forma de comprender y desarrollar la formación universitaria que repercute, directamente, en la forma de planificar el contenido de las materias, la metodología de enseñanza-aprendizaje, los sistemas y técnicas de evaluación y la tutorización y la orientación del aprendizaje del estudiante.

Y mientras esto sucedía, al mismo tiempo, ha ido variando el concepto de educación, el aprendizaje de conocimientos deja de ser el objetivo único de la formación, y ante el avance de estos es más importante “aprender a conocer” que adquirir conocimientos ya constituidos. En efecto, pensar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde el aprendizaje del alumno, nos lleva a tomar conciencia de que está dentro de nuestra función formar profesionales competentes, de la necesidad de cambiar una enseñanza transmisora por otra transformadora / activa, y algo esencial, dada la cultura que reina entre el profesorado universitario, el que esta tarea no es la labor de cada profesor en particular sino que se trata de un proyecto formativo en el que están implicados los profesores de la titulación y de ese curso en particular. Por todo ello, no es de extrañar que este debate, que compartimos con Monreal Gimeno, (2005), se ha instalado en la Universidad Española, esté potenciando procesos de innovación en los que se van implicando muchos de sus profesores, iniciándose una transformación profunda más allá de aspectos meramente formales.

De manera específica el MEC dio a conocer en el año 2006 una propuesta de organización de las enseñanzas en

la que se regula el desarrollo e implantación del EEES, habiéndose concretado en forma de Real Decreto (R.D. 1393/2007) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en España. Tomamos de García Sanz (2008:13) una reflexión que aporta de J. Mateo (2000) en la que señala que las reformas educativas pueden generar tres tipos de transformaciones: estructurales, curriculares y organizativas. Las transformaciones estructurales afectan a la división y duración de las etapas educativas, las curriculares a la definición, diseño y desarrollo del currículum y las organizativas a las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y dependen directamente de la Institución.

Y a diferencia de otras reformas universitarias, como reflexiona García Sanz (2008:15), esta conlleva una transformación curricular importante, resumida en una larga lista de consideraciones de carácter pedagógico y estructural. En cualquier caso, la nueva situación plantea al profesorado el reto de utilizar *nuevas competencias docentes*. Una pregunta surge de esta situación es: ¿está el profesorado universitario capacitado para poner en práctica estas nuevas competencias docentes? La respuesta a esta cuestión han intentado concretarla una amplia cantidad de estudios realizados en los últimos años sobre necesidades de formación del profesorado universitario en el nuevo contexto de la educación superior europea con carácter general y en el caso concreto de la titulación de Trabajo Social (De Alfonseti Hartmann et al. 2005a; De Alfonseti Hartmann et al. 2005b; Giménez Bertomeu, V.M. et al. 2006; Mateo Pérez, M.A. et al. 2010).

La planificación de la enseñanza constituye pues una de las grandes competencias que debe poseer el docente universitario y así queda reflejado en el capítulo VI del (R.D. 1393/2007), ya mencionado; en el mismo se señala que para que una titulación pueda ser inscrita en el Registro de Universidades, Centros y Títulos es que sea verificada por la ANECA, mediante la aprobación del plan de estudios y otros requisitos anexos por parte del Consejo de Universidades. Y en el citado Real Decreto, se indica que como parte de la planificación de los planes de estudios de las distintas titulaciones de las universidades deseen ofertar, se encuentra la “descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios” (Anexo I, art.5.2). Lo que implica directamente el diseño de las guías docentes de todas las asignaturas que integran el título que se pretende implantar.

De hecho, la Guía debe reflejar como ningún otro instrumento, el papel protagonista que va a adquirir el estudiante, indudablemente es él quien aprende, pero también es verdad que en ese camino necesita orientación, y ese es precisamente el papel que desempeña la Guía, indicándole en todo momento el camino a seguir. Seguimos aquí las consideraciones que sobre el procedimiento de elaboración de Guías Docentes ha realizado la profesora García Sanz (2008:19). Y el modelo propuesto por la UMU no difiere de los formatos propuestos por varias de las universidades consultadas: 1. Identificación; 1.1. De la asignatura; 1.2. Del profesorado; 2. Presentación; 3. Conocimientos previos; 4. Competencias; 4.1. Genéricas; 4.2. Específicas; 5. Contenidos; 6. Metodología docente; 7. Estimación del volumen de

trabajo del estudiante; 8. Cronograma; 9. Evaluación; 10. Bibliografía recomendada; 10.1. Básica; 10.2. Complementaria.

Los mejores sistemas universitarios del mundo hacen del cuidado del procedimiento, los niveles y los criterios de evaluación en cada unidad docente el centro de la gestión de la calidad en sus titulaciones en el convencimiento de que ésta es la clave para la regulación y coordinación de la titulación como proyecto colectivo y de la acreditación de su calidad (Paricio Royo, 2010). De aquí que la determinación de las actividades o realizaciones concretas en las que el estudiante demostrará sus logros de aprendizaje, los aspectos o cualidades que van a valorarse en esas actividades y el nivel de calidad que va a exigirse para esos criterios de valoración. La importancia de la evaluación se convierte en esencial. Por eso la transparencia de la evaluación (determinación explícita y detallada de sus procedimientos, criterios y niveles) es imprescindible para asegurar los resultados del título y ofrecer al estudiante las garantías y la orientación necesarias.

El apartado de evaluación de la guía docente es, en la práctica, una extensión de los resultados de aprendizaje. La coherencia debe ser completa. El enunciado de los resultados de aprendizaje es, de algún modo, el significativo de lo que debe desarrollarse con detalle en el apartado de evaluación de resultados. La evaluación - aquí siempre entendida como "evaluación sumativa"- debe considerar tres aspectos (Paricio Royo, 2010): Un procedimiento o sistema que resulte de utilidad para obtener la información o evidencias: casi siempre, una actividad del estudiante cuyo resultado o proceso es analizado de acuerdo con. Unos criterios, éste es, una relación de aspectos o cualidades que se consideran relevantes en la actividad del estudiante y que se valorarán con respecto a lo previsto y unos niveles de exigencia que marcan la referencia de qué calidad se exige en el desempeño global o en sus distintos criterios para alcanzar las diferentes calificaciones.

La calidad de los procesos de evaluación es la clave para el aseguramiento y la mejora de la calidad de las titulaciones.

## **METODOLOGÍA**

El trabajo que se presenta es parte de un amplio estudio descriptivo sobre la evaluación, utilidad y aplicabilidad de las Guías Docentes de la titulación de Trabajo Social de la Universidad de Murcia. La parte que aquí se expone está referida a determinados aspectos y datos sobre el uso de la Guías Docentes y centrándonos en la instrumentalización de la evaluación en la Guías y la percepción que los alumnos tienen sobre los procedimientos de evaluación y de la Guía en general. Es la primera vez que se procede a evaluar las Guías de esta titulación por lo que sin duda resultarán de interés los datos que se obtengan de cara a los planes de mejora de la titulación. El trabajo que se presenta se desarrolló en función de los siguientes objetivos: 1) Analizar las Guías Docentes de todas las asignaturas de 1º y 2º del Grado y de 3º de la Diplomatura en Trabajo Social, con el fin de recoger las propuestas sobre la

evaluación: procedimientos y estrategias, 2) Lograr información sobre la percepción de los alumnos en relación a las estrategias, herramientas y procedimientos reflejados en las Guías, y 3) Determinar el grado de satisfacción y de uso de las Guías Docentes.

En primer lugar se procedió a analizar las Guías Docentes de las asignaturas de la titulación de los cursos que se están impartiendo en la actualidad, con el fin de recoger todos los aspectos relativos a los procedimientos y estrategias de evaluación de la enseñanza que aparecen reflejados en las Guías correspondientes. Una vez recogidos todos los instrumentos y herramientas posibles se construyó un cuadro (Cuadro1) en que quedaran reflejados y cuantificados las diferentes estrategias de evaluación, así como los procedimientos que los diferentes profesores habían propuesto:

<b>INSTRUMENTOS</b>			
<b>Evaluación del Aprendizaje</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>EXAMEN</b>	<i>Es el instrumento más importante y con mayor peso a la hora de evaluar, por lo que nos interesa conocer si entre los criterios de evaluación del aprendizaje de las Guías Docentes, está lo suficientemente desarrollado.</i>		
TIPO	Si está reflejado o no, la modalidad de examen que se llevará a cabo (prueba objetiva, desarrollo, preguntas cortas...)	9	45%
Nº PREGUNTAS	Número de preguntas, independientemente de la modalidad de examen, a las que será sometido el alumno-	1	5%
PUNTUACIÓN MÍNIMA	Calificación mínima requerida para superar la parte teórica y poder sumar otras calificaciones	14	70%
<b>SESIONES PRÁCTICAS</b>			
ASISTENCIA REQUERIDA	Asistencia requerida para superar las prácticas	3	15%
PUNTUACIÓN MÍNIMA	Puntuación mínima necesaria para superar la parte práctica.	7	35%
SIN ASISTENCIA	Criterios que contemplan las posibles ausencias, faltas o no presencialidad de las prácticas	4	20%
<b>OTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>			
PORTAFOLIOS	Uso del portafolios como instrumento de evaluación individual y puntuación asignada	2	10%
TUTORÍAS INDIVIDUALES	Uso de las tutorías individuales explicitado en la Guía	1	5%
TUTORÍAS GRUPALES	Uso de las tutorías grupales		
TRABAJOS INDIVIDUALES	Uso de los trabajos individuales	8	40%
TRABAJOS GRUPALES	Uso de los trabajos grupales	6	30%
TRABAJOS COMPLEMENTARIOS	Utilización de trabajos complementarios	4	20%

**Cuadro 1. Síntesis de instrumentos de evaluación en las Guías Docentes**

Posteriormente y a la vista de la información surgida de las Guías se diseñó un cuestionario con cinco dimensiones y 36 variables. Las dimensiones –que a pesar de haber sido analizadas y dada la amplitud de esta Comunicación no van a ser presentadas en su totalidad-- son las que a continuación se presentan: 1). Conocimiento y uso de la Guía Docente; 2). Percepción sobre las estrategias de evaluación que aparecen reflejadas en las Guías Docentes, con las siguientes subdimensiones: claridad en la especificación de criterios de evaluación, importancia y uso de las tutorías, metodología docente empleada, modalidad de examen, existencia de otro tipo de trabajos para ser objeto de evaluación, evidencias del trabajo desarrollado por el alumno, existencia de normas y/o criterios sobre la no presencialidad y la ausencia justificada o no y la existencia de metodología de evaluación continua adecuadamente explicitada; 3) Grado de satisfacción sobre los aspectos de evaluación reflejados en la Guía con carácter general; 4). La importancia personal que el alumno le da a las estrategias de evaluación que aparecen en las Guías, con las subdimensiones: la forma en la que el alumno vive los procedimientos de evaluación, el peso ponderado que le atribuye

a dichos procedimientos y su punto de vista sobre la adecuación de los mismos a lo que pretenden evaluar; 5). La valoración de los alumnos sobre los procedimientos de trabajo en el ámbito de las prácticas y en relación a lo que aparece especificado en las Guías Docentes de las asignaturas.

El cuestionario se les aplicó a los alumnos de 3º de la Diplomatura que ya tenían una relativa experiencia en el uso de Guías Docentes aunque no con la misma estructura que las del Grado pero sí en sus elementos esenciales; y a los alumnos de 1º y 2º de Grado, durante el mes de abril de 2011. Los alumnos que aceptaron participar fueron 224, el 54,1% de los matriculados. Para la explotación y análisis de los datos se ha utilizado el SPSS. V.15 y se ha seguido un guión de trabajo procedimental: depuración y validación de los datos, análisis estadístico univariable, análisis bivariable y análisis de regresión múltiple.

## RESULTADOS

En cuanto a la valoración que hacen los alumnos sobre los apartados concretos sobre la Guía Docente (conocimiento y uso). Observamos como la valoración sobre el “Conocimiento” es superior entre los alumnos de primero (6.11) que entre los de segundo (4.78) y los de Tercero (5.37). En cuanto a la variable “Uso de las Guías Docentes”, los alumnos de primer curso manifiestan un mayor manejo de las guías (8.54 de media) respecto a un 7.02 de los alumnos de segundo y un 6.97 entre los de Tercero (Tabla 1).

Curso		Conozco	Uso
Primero	Media	<b>6,11</b>	<b>8,54</b>
	N	63	63
	Desv. típ.	2,308	1,891
Segundo	Media	<b>4,78</b>	<b>7,02</b>
	N	98	98
	Desv. típ.	2,227	2,524
Tercero Diplomatura	Media	<b>5,37</b>	<b>6,97</b>
	N	63	63
	Desv. típ.	2,586	2,907
Total	Media	<b>5,32</b>	<b>7,43</b>
	N	224	224
	Desv. típ.	2,409	2,568

**Tabla 1. Conocimiento y Uso de las Guías Docentes**

Una vez enmarcado el uso general de las Guías nos interesaba, -en la parte del trabajo que aquí se presenta-, analizar los datos relativos a los procesos de evaluación que contemplan las Guías. Para lo que hemos estructurado diferentes criterios, con dimensiones y subdimensiones que iremos desglosando. Con respecto a los criterios de evaluación, con una media total de 6.71, hay una mayor valoración entre los alumnos de primero y tercero, respecto a



los de segundo. Tendencia que irá apareciendo de forma reiterada a lo largo del análisis de los resultados. Entre estos alumnos de Grado, la dimensión más valorada es la referida a la claridad y antelación con la que se han establecido los criterios de evaluación, con una media de 7.52 en primero y 5.91 en segundo. Por el contrario, los alumnos de la Diplomatura, tienen una mayor información, y así lo reflejan las puntuaciones (7.54) sobre la modalidad de examen, hecho que contrasta bastante con la opinión de los alumnos de Grado (6.70 y 5.70). En los tres cursos, la dimensión peor valorada ha sido la que se refiere a la “Adecuación de los criterios de evaluación a los principios del EEES, valorando los alumnos de primero con 5.70 su adecuación, segundo 4.32 y tercero 6.12 (Tabla 2).

Curso		Antelación Criterios	Sistema	Información clara	EEES
Primero	Media	<b>7,52</b>	<b>6,51</b>	<b>6,70</b>	<b>5,70</b>
	N	63	63	63	61
	Desv. típ.	1,857	2,299	2,005	2,591
Segundo	Media	<b>5,91</b>	<b>5,33</b>	<b>5,70</b>	<b>4,32</b>
	N	98	97	97	94
	Desv. típ.	2,416	1,913	2,199	2,653
Tercero Diplomatura	Media	<b>7,13</b>	<b>5,97</b>	<b>7,54</b>	<b>6,12</b>
	N	63	63	63	58
	Desv. típ.	2,379	2,469	1,966	2,428
Total	Media	<b>6,71</b>	<b>5,84</b>	<b>6,50</b>	<b>5,21</b>
	N	224	223	223	213
	Desv. típ.	2,364	2,238	2,212	2,687

**Tabla 2. Estrategias de Evaluación**

La siguiente variable a analizar es la correspondiente al establecimiento de Tutorías que reflejan los profesores en las Guías y su relación con la evaluación de la enseñanza. Este es el apartado que obtiene una de las medias más bajas con respecto al resto. Para elaborarlo hemos tenido en cuenta, su uso, los horarios, la ayuda recibida, y el uso que hacen los docentes de las tutorías grupales. Los resultados obtenidos nos dicen que los alumnos de Grado no suelen usar el sistema de tutorías, ya que las puntuaciones no han alcanzado, ni en primero (4.32) ni en segundo, (4.23) el 5. También obtiene una puntuación baja el uso que hacen los docentes de las tutorías grupales. Los alumnos de Diplomatura han valorado mejor el sistema de tutorías (5.63) y la ayuda recibida en ellas (6.10). Sin embargo, los resultados finales, denotan una baja o muy baja valoración por parte de todos los alumnos (Tabla 3).

Otro de los aspectos a considerar con respecto a la evaluación es, la metodología docente que se refleja en la Guía de la asignatura. Los resultados obtenidos en la dimensión “Uso de un único manual”, nos indican que los profesores suelen usar, según los alumnos distintos materiales a la hora de organizar la docencia, siendo los resultados más significativos en Grado que en la Diplomatura. Sin embargo, no perciben que la metodología docente les favorezca

el uso de recursos bibliográficos, como reflejan las puntuaciones (6.17 primer curso, 5.80 segundo y 6.16 tercero). En cuanto a los aspectos generales sobre la metodología docente, nos interesaba saber cómo perciben el uso de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la metodología usada en la teoría y la práctica y si se favorece la participación activa del alumno. Los resultados obtenidos son bastante similares en todos los cursos, sin grandes diferentes entre Grado y Diplomatura, siendo la dimensión más valorada, el uso que hacen docentes de las NTIC con una media de 6.279. La diferencia en la metodología teórico-práctica y la oportunidad que da el docente a la participación, obtienen una puntuación de 6.08 y 5.87 respectivamente Tabla 4).

Curso		Horario tutorías	Uso Sistema tutorías	Ayuda Recibida tutorías	Uso Tutorías Grupales
Primero	Media	<b>6,59</b>	<b>4,32</b>	<b>5,11</b>	<b>4,68</b>
	N	63	63	63	63
	Desv. típ.	2,486	3,110	3,243	2,950
Segundo	Media	<b>4,48</b>	<b>4,23</b>	<b>4,34</b>	<b>4,49</b>
	N	98	98	97	97
	Desv. típ.	2,978	2,453	2,436	2,855
Tercero Diplomatura	Media	<b>5,60</b>	<b>5,63</b>	<b>6,10</b>	<b>6,32</b>
	N	63	63	63	62
	Desv. típ.	2,849	2,598	2,861	2,610
Total	Media	<b>5,39</b>	<b>4,65</b>	<b>5,05</b>	<b>5,06</b>
	N	224	224	223	222
	Desv. típ.	2,935	2,750	2,885	2,914

Tabla 3. Sistema de Tutorías

Curso		Metodocente NTIC	Participación activa	Metodocente Teoría-Prac	Manual	Bibliograf
Primero	Media	<b>6,98</b>	<b>6,32</b>	<b>6,40</b>	<b>4,92</b>	<b>6,17</b>
	N	62	63	63	63	63
	Desv. típ.	2,045	1,991	2,254	2,548	1,774
Segundo	Media	<b>5,83</b>	<b>5,68</b>	<b>5,57</b>	<b>4,18</b>	<b>5,80</b>
	N	95	98	96	97	96
	Desv. típ.	2,422	2,213	2,091	2,450	2,009
Tercero Diplomatura	Media	<b>6,29</b>	<b>5,72</b>	<b>6,54</b>	<b>6,35</b>	<b>6,16</b>
	N	63	61	63	62	62
	Desv. típ.	2,555	2,169	2,220	2,320	2,383
Total	Media	<b>6,29</b>	<b>5,87</b>	<b>6,08</b>	<b>5,00</b>	<b>6,01</b>
	N	220	222	222	222	221
	Desv. típ.	2,400	2,149	2,211	2,594	2,058

**Tabla 4. Metodología Docente**

El examen suele ser una de las mayores preocupaciones de los alumnos pero en esta ocasión nos interesaba saber qué opinan sobre el número de exámenes que realizan a lo largo del curso por cada asignatura y el peso que tienen con respecto a la calificación final. Según nos muestran los resultados, los alumnos de segundo tienen un mayor descontento. El número de exámenes que realizan les parece insuficiente y así queda reflejado en la puntuación más baja de todo el cuestionario (3.55), frente a un 5.79 de los alumnos de primero y un 6.65 de los alumnos de la diplomatura. Tampoco están conformes con el peso que tiene la calificación del examen con respecto a la nota final y así lo han manifestado con un 5.37. En este caso, primero tiene una conformidad mayor (6.49) y los alumnos de la diplomatura menor (5.97) (Tabla 5).

Curso		Numero examen	Peso examen
Primero	Media	<b>5,79</b>	<b>6,49</b>
	N	63	63
	Desv. típ.	3,413	2,078
Segundo	Media	<b>3,55</b>	<b>5,37</b>
	N	98	98
	Desv. típ.	3,117	2,387
Tercero Diplomatura	Media	<b>6,65</b>	<b>5,97</b>
	N	63	63
	Desv. típ.	2,719	2,627
Total	Media	5,05	5,85
	N	224	224
	Desv. típ.	3,375	2,413

**Tabla 5. Número y Peso del Examen**

Al quedar reflejado en algunas Guías, la presencia de elementos complementarios para la nota final, nos interesó la forma en que los alumnos lo percibían y su grado de utilidad. Según los datos, la percepción sobre la coherencia entre los trabajos grupales dirigidos por el profesor y el aprendizaje de la asignatura, es muy similar entre los alumnos de los tres cursos (7.02, 6.21 y 6.60 respectivamente). Por el contrario, hay más diferencias en lo referente a la formación en procesos documentales, ya que primero y los alumnos de la diplomatura califican con un 6.13 y 6.25 respectivamente, y segundo con un 4.78. Nos llama la atención la baja calificación que obtiene la dimensión de “Aportaciones Libres”, es decir, que los alumnos perciben que las aportaciones que realizan en clase no son tenidas en cuenta por el profesor a la hora de evaluar (obtiene una media de 4.98)(Tabla6).

Curso		Coherencia Trabajos grupales	Aportaciones libres	Procedimiento documental
Primero	Media	<b>7,02</b>	<b>5,68</b>	<b>6,13</b>
	N	63	63	63

Segundo	Desv. típ.	2,406	2,693	1,718
	Media	<b>6,21</b>	<b>4,40</b>	<b>4,78</b>
	N	98	98	98
Tercero Diplomatura	Desv. típ.	2,179	2,469	2,331
	Media	<b>6,60</b>	<b>5,17</b>	<b>6,25</b>
	N	63	63	63
Total	Desv. típ.	2,537	2,820	1,849
	Media	<b>6,55</b>	<b>4,98</b>	<b>5,57</b>
	N	224	224	224
	Desv. típ.	2,361	2,679	2,152

**Tabla 6. Trabajos grupales, aportaciones libres y prácticas**

En la actualidad, el profesor dispone de diferentes instrumentos para emitir su calificación final. Además de querer saber cuál es el uso de esos instrumentos, nos interesa saber qué opinan los alumnos sobre esto, es decir, si creen que el profesor tiene la suficiente información para emitir la calificación final. Los resultados obtenidos entre los alumnos y Grado y la Diplomatura, se diferencian en muy poco, siendo la media de los tres cursos de 6.10 (Tabla 7).

Curso	Media	N	Desv. típ.
Primero	<b>6,70</b>	63	2,029
Segundo	<b>5,79</b>	98	1,981
Tercero Diplomatura	<b>5,98</b>	63	2,637
Total	<b>6,10</b>	224	2,221

Tabla 7. Evidencias a la hora de evaluar

Uno de los supuestos grandes valores a incorporar en las nuevas metodologías docentes emanadas de Bolonia, debería ser la utilización de la evaluación como un proceso continuo y no finalista. Se hizo una pregunta para que los alumnos expresaran y valoraran si en la actualidad se están llevando a cabo, según su criterio, procesos de evaluación continua. Llama la atención percepción tan baja que tienen los alumnos de segundo curso (3.90), Primero de Grado y Tercero de Diplomatura tienen una percepción similar, 5.40 y 5.25 respectivamente (Tabla 8).

Curso	Media	N	Desv. típ.
Primero	<b>5,40</b>	63	2,600
Segundo	<b>3,90</b>	97	2,752
Tercero Diplomatura	<b>5,25</b>	63	2,940
Total	<b>4,70</b>	223	2,843

**Tabla 8. Evaluación Continua**

Como un elemento complementario de medida se les preguntó a los alumnos que valoraran el grado de satisfacción que tenían, en general, con los sistemas de evaluación contemplados en las Guías Docentes. Se les pidió a los alumnos que valoraran el grado de satisfacción que tenían, en general, con los sistemas de evaluación contemplados en las Guías

Docentes. Los alumnos de primero puntuaron un 6.56, los de segundo 5.16 y tercero 6.19, siendo la media de los tres un 5.84, (Tabla 9).

Curso	Media	N	Desv. típ.
Primero	<b>6,56</b>	63	1,446
Segundo	<b>5,16</b>	98	1,769
Tercero Diplomatura	<b>6,19</b>	63	1,974
Total	<b>5,84</b>	224	1,846

**Tabla 9. Satisfacción General**

Desde otra perspectiva de análisis en relación a la evaluación, nos interesaba verificar la forma en qué los alumnos viven los procesos evaluativos. Los alumnos han respondido mayoritariamente la opción “Como una comprobación necesaria” suponiendo un 34.1% del total de todas las respuestas. En cuanto al curso, no hay diferencias significativas. La siguiente opción más elegida por los alumnos, tanto de Grado como de la Diplomatura ha sido “como un control”, contestada por un 22.6% de los alumnos. La tercera opción con mayor puntuación ha sido la que identificaba la evaluación “como un aprendizaje” (20.4% sobre el total). La respuesta “una oportunidad para tener un diálogo con el profesor” es la que tiene una valoración más baja, obteniendo una media de 2.2% (Tabla 10)

		Amenaza	Control	Comprobación Necesaria	Juicio	Dialogo con el profesor	Aprendizaje	TOTAL
Primero	Recuento	2	12	25	10	2	12	63
	% dentro de curso	3,2%	19,0%	39,7%	15,9%	3,2%	19,0%	
	% del total	,9%	5,3%	11,1%	4,4%	,9%	5,3%	27,9%
Segundo	Recuento	6	27	27	15	3	22	100
	% dentro de curso	6,0%	27,0%	27,0%	15,0%	3,0%	22,0%	
	% del total	2,7%	11,9%	11,9%	6,6%	1,3%	9,7%	44,2%
Tercero	Recuento	2	12	25	11	2	12	63
	% dentro de curso	4,8%	19,0%	39,7%	17,5%	,0%	19,0%	
	% del total	1,3%	5,3%	11,1%	4,9%	,0%	5,3%	27,9%
Total	Recuento	11	51	77	36	5	46	226
	% del total	4,9%	22,6%	34,1%	15,9%	2,2%	20,4%	100,0%

**Tabla 10. Cómo vives la evaluación**

Al preguntarle a los alumnos sobre cuál creen que es el método de examen más adecuado, casi la mitad (49.6%) de los alumnos no se decantan por ninguna de las modalidades, sino que opinan que el tipo de examen estará condicionado por la asignatura, los contenidos, la metodología docente, etc. Por otro lado, un 25.4% de primero, un 31.6% de segundo y un 19% de los alumnos de Diplomatura respondieron que el método más adecuado es la prueba objetiva o tipo test. Solo un 3.1% de los alumnos, manifestaron que el método más adecuado es el examen de desarrollo-reflexión (Tabla 11).

Curso		MÉTODOS DE EXAMEN					TOTAL
		Prueba objetiva	Respuestas cortas	Desarrollo-reflexión	Mixto	Depende de la asignatura	
Primero	Recuento	16	5	2	9	31	63
	% dentro de curso	25,4%	7,9%	3,2%	14,3%	49,2%	
Segundo	% del total	7,1%	2,2%	,9%	4,0%	13,8%	28,1%
	Recuento	31	5	3	14	45	
Tercero	% dentro de curso	31,6%	5,1%	3,1%	14,3%	45,9%	43,8%
	% del total	13,8%	2,2%	1,3%	6,3%	20,1%	
Diplomatura	Recuento	12	7	2	7	35	63
	% dentro de curso	19,0%	11,1%	3,2%	11,1%	55,6%	
Total	% del total	5,4%	3,1%	,9%	3,1%	15,6%	28,1%
	Recuento	59	17	7	30	111	
	% del total	26,3%	7,6%	3,1%	13,4%	49,6%	100,0%

**Tabla 11. Métodos examen**

Las opciones que los alumnos han elegido por encima de las demás, han sido Resolución de Casos Prácticas y Lecturas, con un 26.9% y 22% respectivamente, concentrando casi el 50% de las respuestas emitidas. Les siguen en puntuación opciones como Comentario de Texto, Debate o Escenificaciones pero con mucha puntuación de diferencia (Tabla 12).

	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	Nº
<b>Casos prácticos</b>	<b>148</b>	<b>26,9%</b>	66,1%
<b>Comentario Texto</b>	<b>80</b>	<b>14,5%</b>	35,7%
<b>Debate</b>	55	10,0%	24,6%
<b>Escenificaciones</b>	44	8,0%	19,6%
<b>Películas</b>	33	6,0%	14,7%
<b>Trabajos Comparativos</b>	50	9,1%	22,3%
<b>Ensayo</b>	20	3,6%	8,9%
<b>Lecturas</b>	<b>121</b>	<b>22,0%</b>	54,0%
Total	551	100,0%	246,0%

**Tabla 12. Metodología más utilizada**

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos reflejan con carácter general un grado de satisfacción bajo en relación a los aspectos que se contemplan en las Guías Docentes de las asignaturas, tanto de Grado como de la Diplomatura.

Destaca asimismo que es necesario revisar el modelo de Guía Docente que se está utilizando con el fin de unificar los criterios e instrumentos de evaluación que se exponen en dichas Guías, y que están condicionando el grado (bajo) de satisfacción general.

Tras el análisis de los datos, podemos concluir que hay aspectos que preocupan en mayor medida a los estudiantes, por lo que su grado de satisfacción respecto a ellos es inferior al resto, como por ejemplo, el Sistema de Tutorías. Los resultados nos muestran que los alumnos prácticamente no utilizan el Sistema de Tutorías (4.65), por lo que no reciben la asistencia y ayuda disponible (5.05).

Los alumnos manifiestan gran desacuerdo con el escaso número de exámenes que realizan, ya que la mayoría de las asignaturas solo tienen previsto un examen final. Tampoco están de acuerdo con el peso que éstos tienen sobre la calificación final, llegando en muchas ocasiones a ser del 80%. Esto puede ser uno de los motivos por el que los alumnos opinen que no se están realizando procesos de evaluación continua (4.70).

También preocupa la falta de evidencias suficientes para la construcción de la nota final. Y al mismo tiempo se reclama que las ponderaciones de los aspectos que conforman la nota queden explicitados con más claridad.

La prueba objetiva, tipo test, se convierte en la forma preferida de examen, dada su teórica objetividad, frente a otros procedimientos en los que se podría compensar la nota con diferentes procedimientos de evaluación.

Es de significar la importancia que los alumnos le dan a la metodología de resolución de casos, para ser utilizado en el espacio de trabajo de prácticas y seminarios, algo que no concuerda con lo que realmente se está realizando.

Podemos indicar en general que las Guías se realizan siguiendo un procedimiento mecánico, ausente en muchos casos de su adaptación a la realidad de la asignatura, a los procedimientos de aprendizaje y de enseñanza, algo que queda de manifiesto en la falta de coherencia entre lo previsto como procedimiento y lo realizado finalmente.

## Bibliografía y Referencias.

Álvarez Rojo, V. et al. (2009): Evaluación del diseño de las “Guías FORCOM de autoevaluación de competencias docentes” para el espacio europeo de educación superior (EEES), *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Nº.4. Consultado (21/04/2011) en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/4](http://www.redu.um.es/Red_U/4).

De Alfonseti Hartmann, N.;Giménez Bertomeu, V.M.; Lillo Beneyto, A.; Lorenzo García, J.; Mira-Perceval Pastor, Mª.T. y Rico Juan, J.R. (2005): “En –RED-ados con el Trabajo Social: una experiencia de convergencia educativa europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante” en Martínez, M.A. y Carrasco, V.(Eds.): *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol 1. , ICE, Universidad de Alicante, pág. 153-167.

De Alfonseti Hartmann, N.;Giménez Bertomeu, V.M.; Lillo Beneyto, A.; Lorenzo García, J.; Mira-Perceval Pastor, Mª.T. y Rico Juan, J.R. (2005): “Proyecto en red para la Convergencia Educativa Europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante: Diseño de Guías Docentes basadas en la nueva configuración del crédito” .*III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.

Giménez Bertomeu, V.M., De Alfonseti Hartmann, N., Asensi Carratalá, M.J., Lillo Beneyto, A., Lorenzo García, J.; Mira-Perceval Pastor, Mª.T. , Rico Juan, J.R. y Escartín Caparrós, M.J. (2006): “Aplicación y evaluación de Guías Docentes ECTS en el segundo curso de la diplomatura en Trabajo Social” en *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.

García Sanz, Mª. P. (2008):*Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES*. Editum: Universidad de Murcia

Mateo, J. (2007): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona:ICE-Horsori.

Mateo Pérez, M.A. et al. (2010): “Evaluación cuantitativa de los modelos de Guía Docente propuestos por REDCATS-primero de Trabajo Social. Factores que condicionan la satisfacción de los estudiantes con las guías docentes”, en *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.

Monreal Gimeno, Mª. C. (2005):” Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea” en *Educatio*, 23,33-47.

Paricio Royo, J. (2010): *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. ICE. Universidad de Zaragoza.

Sabater Sempere, V.;Andreu Guerrero,R.;de Juana Espinosa,S.; Fernández Sánchez,J.A.; Manresa Marhuenda,E.; Rienda García, L.; Tarí Guilló, J.J. y Valdés Conca,J. (2006): “Una revisión crítica de la problemática del diseño e implantación de guías docentes”,en *IV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante.

Sanz Oro, R. (coord.) (2009): *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.