

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LAS GUÍAS DOCENTES: ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS DE TRABAJO SOCIAL

THE ASSESSMENT PROCESSES IN COMPREHENSIVE SUBJECT GUIDES: A SATISFACTION ANALYSIS OF SOCIAL WORK STUDENTS

MANUEL ENRIQUE MEDINA-TORNERO, ELVIRA MEDINA-RUIZ, GUSTAVO MARCOS-MATÁS
UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESPAÑA

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 de 3º de la Diplomatura de Trabajo Social 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 CLAVES

Trabajo Social. Guías Docentes. Evaluación. Percepción. Satisfacción.

ABSTRACT

The implantation of Comprehensive Subject Guides has caused some changes in educational strategies that are often not being properly evaluated so as to define their operative capacity in assessing educational results. This article shows students' perception of evaluation procedures as they are presented in the Comprehensive Subject Guides of the first and second years of the New Degree in Social Work and the third of the former Degree in Social Work of the University of Murcia. We elaborated a questionnaire with questions on the procedures of evaluation such as teaching assistance, criteria, strategies and means of evaluation or educational methodologies. The results show a high level of dysfunction between the Guides and the achievement of projected aims.

KEYWORDS

Social Work. Educational Guides. Evaluation. Perception. Satisfaction.

Recibido: 2011.06.15. Revisado: 2011.09.09. Aceptado: 2011.10.10. Publicado: 2011.01.12.

Correspondencia: Facultad de Trabajo Social. Dpto. Sociología y Política Social. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia. 30100. Murcia. España. Tfno.: (00-34) 868-883499. E-mail: memedina@um.es

INTRODUCCIÓN

El marco armonizador de la enseñanza superior en la Unión Europea (UE), el Espacio Europeo de Educación Superior (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 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 como señala acertadamente Monreal(2005:35), el debate se haya instalado en la Universidad Española y 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 Ministerio de Educación y Ciencia (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 (2008:13) una reflexión que aporta de 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 (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, N; Giménez, V.M.; Lillo, A; Lorenzo, J; Mira-Perceval, M.T y Rico, J.R., 2005a; De Alfonseti, N; Giménez, V.M.; Lillo, A; Lorenzo, J; Mira-Perceval, M.T y Rico, J.R 2005b; Giménez, V.M; De Alfonseti, N; Asensi, M.J.; Lillo, A; Lorenzo, J; Mira-Perceval, M.T. Rico, J.R. y Escartín, M.J., 2006; Mateo, M.A; Pérez, C.; Villegas, E.; Caturra, P; Pelluch, M.J.; Beaumud, M.C.; Martínez, R. y Bañuls, F., 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 (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, 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, 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*, ésto 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.

MATERIAL Y MÉTODO

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. Aunque en el Grado la obligatoriedad del uso de las Guías es efectiva, en la Diplomatura era voluntaria; sin embargo, en el caso que nos ocupa y con respecto a los mecanismos de evaluación, los aspectos contemplados en el Grado como en la Diplomatura no diferían, de ahí que procediésemos a la evaluación de ambos grupos de alumnos. 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 (Tabla 1) en que quedaran reflejados y cuantificados las diferentes estrategias de evaluación, así como los procedimientos que los diferentes profesores habían propuesto:

Tabla 1. Descripción de variables

INSTRUMENTOS Evaluación del Aprendizaje	DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE	RESUL- TADOS	PORCEN- TAJE
EXAMEN	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.	18	100%
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%
SESIONESPRÁCTICAS			
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%
OTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
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%

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 este trabajo no van a ser explicadas 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 todo el análisis estadístico, se ha utilizado el paquete informático SPSS 15.0.

RESULTADOS

A continuación se muestran los principales resultados obtenidos en relación a las dimensiones consideradas en el estudio. La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos para cada uno de los ítems utilizados en el cuestionario para medir las dimensiones del estudio. En ella se muestran los valores medios que se obtuvieron para cada uno de los cursos de Trabajo Social analizados y el promedio total para el conjunto de ellos. Los valores arrojados del análisis descriptivo llevado a cabo se ajustan a una escala Likert de 11 puntos (entre 0 y 10).

El grado de satisfacción general medio que mostraron los alumnos de los distintos cursos de Trabajo Social que fueron evaluados es de 5,84, siendo la valoración más alta la del primer curso del grado con 6,56, seguida de un 6,19 mostrado por los alumnos de tercero de diplomatura y un 5,16 para el segundo curso del grado en Trabajo Social.

Para la dimensión referida al conocimiento y uso de las Guías Docentes, se obtuvieron valores más elevados para el primer curso de grado, un 6,11 para el conocimiento y 8,54 para el uso, siendo la media para los tres cursos de 5,32 para el conocimiento de estas Guías Docentes y 7,43 para el uso de ellas.

Las siguientes variables analizadas fueron las referidas a los procesos de evaluación que contemplan

las Guías Docentes. Estos procesos o estrategias de evaluación se han estructurado en base a diferentes criterios. El adecuado establecimiento y comunicación de los criterios de evaluación obtiene la media total más alta con una valoración promedio de 6,71, donde existe una mayor valoración entre los alumnos de primero y tercero, respecto a los de segundo. Tendencia que aparece de forma reiterada a lo largo del análisis de los resultados. Sobre si el sistema valora bien el aprendizaje, otra vez la mejor valoración es la de primero de Grado con 6,51. La claridad de la información acerca de la modalidad de examen obtuvo una puntuación de 6,50, oscilando entre 5,70 de los alumnos de segundo de Grado y 7,54 de los de la Diplomatura. Por último, la adecuación de los criterios de evaluación a los principios del EEES es la dimensión peor valorada con un promedio de 5,21, situándose por debajo del valor neutro de 5 la de los alumnos de segundo de Grado con un 4,32.

La siguiente dimensión considerada es la correspondiente a las tutorías. Este es el apartado que obtiene una de las medias más bajas con respecto al resto. En este apartado se ha evaluado la utilización de éstas por parte de los alumnos, los horarios, la ayuda recibida, y el uso que hacen los docentes de las tutorías grupales. Los resultados obtenidos reflejan 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, valor neutro en la escala utilizada. También obtiene una puntuación baja el uso que hacen los docentes de las tutorías grupales con una media de 5,06. Los alumnos de Diplomatura han valorado mejor el sistema de tutorías (5,63) y la ayuda recibida en ellas (6,10).

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 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 Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), la metodología usada en la teoría y la práctica y si se favorece la participación activa del alumno. Los resultados obtenidos

Tabla 2. Análisis de ítems

ITEM	VALOR MEDIO			
	Primero Grado TS	Segundo Grado TS	Tercero Dipl. TS	Total TS
SATISFACCIÓN				
1. En resumen, ¿cómo calificarías (de 0 a 10) el grado de satisfacción con los sistemas de evaluación ejercidos y contemplados en las Guías Docentes de la titulación de Trabajo Social?	6,56	5,16	6,19	5,84
CONOCIMIENTO Y USO				
1. Conozco perfectamente las Guías Docentes de las asignaturas	6,11	4,78	5,37	5,32
2. Se con total claridad dónde puedo encontrar las Guías Docentes	8,54	7,02	6,97	7,43
ESTRATEGÍAS DE EVALUACIÓN				
1. Los criterios de evaluación de las asignaturas se han establecido públicamente, con claridad, precisión y suficiente antelación.	7,52	5,91	7,13	6,71
2. El sistema de evaluación valora realmente mis resultados de aprendizaje	6,51	5,33	5,97	5,84
3. Tengo una información clara y concisa sobre la modalidad de examen	6,70	5,70	7,54	6,50
4. Los criterios de evaluación utilizados se adecúan a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).	5,70	4,32	6,12	5,21
SISTEMAS DE TUTORIAS				
1. Los horarios de las tutorías son compatibles con las clases	6,59	4,48	5,60	5,39
2. Utilizo a menudo el sistema de tutorías	4,32	4,23	5,63	4,65
3. He recibido asistencia y ayuda en las tutorías	5,11	5,63	6,10	5,05
4. Asisto a menudo a seminarios y tutorías grupales	4,68	4,65	6,32	5,06
METODOLOGÍA DOCENTE				
1. La metodología docente favorece el uso de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso de aprendizaje	6,98	5,83	6,29	6,29
2. La metodología docente favorece mi participación activa en clase	6,32	5,68	5,72	5,87
3. La metodología docente está bien diferenciada entre la teoría y la práctica	6,40	5,57	6,54	6,08
4. La teoría de las asignaturas se apoya sobre todo en un único manual	4,92	4,18	6,35	5,00
5. La metodología docente favorece el uso de recursos bibliográficos	6,17	5,80	6,16	6,01
NÚMERO Y PESO DEL EXAMEN				
1. El número de exámenes que realizo por asignatura me parece suficiente	5,79	3,55	6,65	5,05
2. El peso que tiene el examen en la calificación final me parece correcto	6,49	5,37	5,97	5,85
TRABAJOS GRUPALES, APORTACIONES LIBRES Y PRÁCTICAS				
1. La realización de los trabajos grupales tiene coherencia con el aprendizaje de la asignatura	7,02	6,21	6,60	6,55
2. Las aportaciones libres, voluntarias y complementarias que realizo, son tenidas en cuenta a la hora de evaluar	5,68	4,40	5,17	4,98
3. He recibido la información y formación necesaria para enfrentarme al desarrollo y realización de los trabajos de clase desde los procedimientos documentales	6,13	4,78	4,98	5,57
EVIDENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN				
1. El profesor tiene suficiente información y evidencias sobre mi trabajo para emitir mi calificación final	6,70	5,79	5,98	6,10
EVALUACIÓN CONTINUA				
1. Considero que se están realizando procedimientos de evaluación continua	5,40	3,90	5,52	4,70

son bastante similares en todos los cursos, sin grandes diferencias entre Grado y Diplomatura, siendo la dimensión más valorada el uso que hacen docentes de las NTIC con una media de 6,29. 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.

En lo relativo a los exámenes 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 una menor valoración acerca del número de exámenes que realizan, éste les parece insuficiente y así queda reflejado en la puntuación más baja de todo el cuestionario, un 3,55, frente a un 5,79 de los alumnos de primero y un 6,65 de los alumnos de la diplomatura. Obtienen asimismo una valoración más baja en su valoración sobre el peso que tiene la calificación del examen con respecto a la nota final y así lo han manifestado con un 5,37, mientras que los alumnos de la diplomatura manifiestan una conformidad algo mayor (6,49) y los alumnos de primero la más alta (5,97).

La presencia de elementos complementarios para la nota final que deben recoger la Guías, nos interesó la forma en que los alumnos las 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 los alumnos de primero y de la diplomatura califican con un 6,13 y 6,25 respectivamente, y los de segundo con un 4,78. Nos llama la atención la baja calificación (4,98) que obtiene la dimensión de “Aportaciones Libres”, es

decir, la percepción de los alumnos sobre el peso que tienen las aportaciones que realizan en clase a la hora de evaluar.

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 de Grado y la Diplomatura se diferencian en muy poco, siendo la media de los tres cursos de 6,10.

Con respecto a la percepción sobre los procesos de evaluación continua llama la atención la evaluación 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.

Desde otra perspectiva de análisis, se preguntó 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 3).

En cuanto a la metodología más utilizada en las prácticas, las opciones que los alumnos han elegido por encima de las demás han sido la resolución de casos prácticos y lecturas, con un 26.9% y 22% respectivamente, concentrando casi el 50% de las respuestas. Les siguen en porcentaje opciones como el comentario de texto, debate o escenificaciones, pero con mucha diferencia (Tabla 4).

Tabla 3. Métodos de examen

MÉTODOS DE EXAMEN	% DENTRO DEL CURSO			% total respuestas
	Primero Grado TS	Segundo Grado TS	Tercero Dipl. TS	
Prueba objetiva (tipo test)	24,5	31,6	19,0	26,3
Preguntas cortas	7,9	5,1	11,1	7,6
Desarrollo-reflexión	3,2	3,1	3,2	3,1
Mixto: tipo test + desarrollo	14,3	14,3	11,1	13,4
Depende de cada asignatura	49,2	45,9	55,6	49,6

Tabla 4. Métodos de prácticas

MÉTODOS DE PRÁCTICAS	% total respuestas
Resolución de casos prácticos	26,9
Comentario de texto	14,5
Debate	10,0
Escenificaciones	8,0
Vídeos y películas	6,0
Trabajos comparativos	9,1
Ensayos	3,6
Lecturas	22,0

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aparte de algunas publicaciones de los ICE sobre la elaboración de las Guías Docentes, es escasa la bibliografía existente y menos aún sobre la evaluación de las mismas. Hemos de destacar las Jornadas de REDES de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante, en la que aparecen algunas experiencias de evaluación y siendo patente la escasez en el ámbito del Trabajo Social (Alfonseti, 2005; Lorenzo García, 2005; Martínez 2007; García, M.J.; Ramos, C.; Lorenzo, J.; Ariño, M.; Munuera, P.; Suria, A y Álvarez, R., 2010)

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. Lo que pone en evidencia la necesidad de cambiar o remodelar algunos aspectos que afectan directamente a la percepción que los alumnos tienen sobre la organización, planificación, docencia, etc. en la Facultad de Trabajo Social.

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 para que se convierta en un instrumento práctico (Albadalejo, 2010)

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 de media), 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). Además del poco uso que se está haciendo de herramientas como el portafolio o el e-portafolio.

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, así como las alternativas posibles para aquellos alumnos que no puedan asistir a clase.

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, predominando metodologías más pasivas como las lecturas o comentarios de texto.

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, así como el desconocimiento general que tienen los alumnos sobre la propio Guía y su uso.

Para que aumente la calidad de la titulación, inevitablemente se debe animar al profesorado para que durante los próximos cursos se evalúe críticamente la puesta en práctica de las Guías Docentes, mejorando aquellos aspectos que se consideran oportunos y poniendo especial interés en la mejora de los siguientes apartados:

1. Concretar con la mayor precisión posible, los resultados del aprendizaje. Especificando el tipo de de evaluación que se va a llevar a cabo. Apostando siempre por metodologías de evaluación continua (López, 2006).
2. Se debe incluir en las Guías el sistema de evaluación que se va a realizar para aquellos alumnos que no han asistido regularmente a las clases.
3. Mejorar el Sistema de Tutorías, reflejando en la guía día, hora y grupo (Sanz, 2009)
4. Fomentar el uso de herramientas de evaluación continua como el Portafolios (Zubcoff, 2010) o una herramienta, llamada a ser importante como el e-Portafolio (Sánchez , 2010)
5. Potenciar el uso de las nuevas tecnologías, ajustando la metodología docente a las nuevas necesidades (De Juan Vigaray, M.D., 2009)
6. Fomentar la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, a través de la participación activa, incorporando nuevas estrategias didácticas (Herrera y Mohamed. 2010; Iñiguez, 2010)
7. Implementar el uso de la biblioteca como recurso necesario para la práctica del EEES (Navarro Cano, N.; Suárez Ojeda, M. y Guío Moreno, C., 2010)
8. Comprender que la adquisición de competencias profesionales se ha convertido en una pieza fundamental del programa educativo, por lo que debemos dirigir mucho de nuestro esfuerzo al diseño de nuevos métodos para que esto sea posible (Villa, A y Poblete, 2008; Gómez-Gómez, 2010)

Para terminar, hemos de decir que se valora positivamente el esfuerzo que se ha realizado para la unificación de criterios a la hora de afrontar la elaboración de las Guías Docentes.....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo, J.A. (2010).La guía docente: ¿documento de trabajo práctico o lustroso folleto? En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.
- 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*, 4. Consultado (21/04/2011) en http://www.redu.um.es/Red_U/4.
- De Alfonseti, N.;Giménez, V.M.; Lillo, A.; Lorenzo J.; Mira-Perceval, M^a.T. y Rico, J.R. (2005a). 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, pp. 153-167.
- De Alfonseti, N.;Giménez, V.M.; Lillo, A.; Lorenzo , J.; Mira-Perceval, M^a.T. y Rico, J.R. (2005b). 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.(recurso electrónico).
- De Juan, M.D., López, J.J., Peris, J.E., Ybañez, L., Cano, A., Martínez C., Cuevas et alt. (2009). Ajuste de metodologías didácticas al implantar las guías docentes en Ciencias Empresariales. En *VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante. Recurso electrónico, pág. 633-643.
- Giménez, V.M., De Alfonseti, N., Asensi, M.J., Lillo, A., Lorenzo, J.; Mira-Perceval M^a.T., Rico, J.R. y Escartín, 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. (Recurso electrónico, pág. 12).
- García, M.J., Ramos, C., Lorenzo, J., Ariño, M., Muñuera, P., Suria, A. y Álvarez Díaz, R. (2010). La Guía Docente: un instrumento para el aprendizaje del Trabajo Social. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.(Recurso electrónico, pág. 2313-2323).

- García M^a. P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES*. Editum: Universidad de Murcia
- Gómez-Gomez, F. (2010). Competencias profesionales en Trabajo Social. *Portularia*, 10, (2), 51-63.
- Herrera, L. y Mohamed L. (2010). Implicación del alumnado universitario en su proceso de aprendizaje: Consideraciones a tener en cuenta dentro del EEES. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.
- Iñiguez, P. (2010). Incorporación del alumno a unas formas de impartición de la docencia. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.
- López, D. (2006). El proceso de evaluación continua en la conversión de créditos ECTS: la contribución del alumnado. *Indivisa: Boletín de estudios de investigación*. N^o 5 (Extra), pág. 333-360
- Mateo, J. (2007). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo M.A. ; Pérez, C. ; Villegas, E. ; Caturla, P. ; Pelluch, M.J. ; Beaumud, M.C. ; Martínez, R. y Bañuls, F. (2010). Evaluación cuantitativa de los modelos de Guía Docente propuestos por REDCATS-primer 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. (Recurso electrónico, pág.1798-1813).
- Monreal, M^a. C. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. *Educatio*, 23,33-47.
- Navarro, N., Suárez, M., y Guío, C. (2010). Las bibliotecas universitarias como recurso y herramienta de aprendizaje en el Espacio Europep de Educación Superior. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.
- Paricio, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.
- Sabater, V.;Andreu,R.; de Juana,S.; Fernández,J.A.; Manresa,E.; Rienda, L.; et alt (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*.
- Sánchez, J, (2010). Una investigación cualitativa sobre el impacto del e-Portafolio en la docencia universitaria. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.
- Sanz R. (coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Villa, A. y Poblete, M. (dir.)(2008). *Aprendizaje basado en competencias*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.
- Zubcoff J.J., Valle, C., Fernández, Y., Giménez, F, Hernández, M.P. y González, J.M. (2010). El portafolio discente en línea como herramienta de aprendizaje transversal. En *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, ICE, Universidad de Alicante.