



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació  
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



## JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

# XIII

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación  
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-606-8636-1**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

**Publicación: Julio 2015**

# Opinión de los Estudiantes sobre la Evaluación Efectuada en Teoría e Historia de la Educación

M. García Vidal; S. Peiró i Gregòri; J. M. Sola Reche

*Didáctica General y Didácticas Específicas (Facultad de Educación)  
Universidad de Alicante*

## RESUMEN

Uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior consiste en el establecimiento de criterios y metodologías pedagógicas comparables asegurando la calidad de los estudios universitarios. Desde este punto de vista, en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación venimos implementando un nuevo sistema de evaluación final en el que integramos de forma transversal los temas con las competencias. Siguiendo esta premisa, el objetivo de este trabajo es conocer la opinión del alumnado sobre la prueba de evaluación final de la asignatura. Para ello, la metodología utilizada ha consistido en un cuestionario con el que se ha consultado a 206 alumnos/as. Como resultados más destacables podemos citar los problemas para la comprensión de las preguntas, la adecuación de las respuestas al espacio establecido para ello y el nivel de dificultad de la evaluación, que en general los alumnos califican como difícil. Mediante este estudio ponemos de manifiesto que la evaluación final de la asignatura no sólo es un instrumento para revisar lo aprendido por los alumnos sino también para ofrecerles retroalimentación para mejorar su educación, haciéndoles partícipes de la misma y posibilitando a los docentes la oportunidad de mejorarla.

**Palabras clave:** educación, evaluación, competencias, calidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Problema/cuestión.

La evaluación tiene como objetivo la valoración de la calidad de aprendizaje conseguido por el estudiante (Bernad, 2000). La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una nueva formulación en los roles desempeñados por estudiantes y profesores, imponiendo a ambos actores papeles dinámicos, activos y conscientes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si entendemos como tal dicho proceso, no podemos hacer distinción entre la evaluación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, cuando evaluamos los aprendizajes que han llevado a cabo los alumnos estamos también evaluando, de alguna manera, la enseñanza que ha realizado el docente.

Desde este último punto de vista, la enseñanza realizada por el docente, nos encontramos en la mayoría de ocasiones, con una evaluación de la enseñanza convertida en una práctica más o menos formal, y de la que no se aprovecha la mayor parte de su utilidad potencial.

### 1.1 Revisión de la literatura.

No es fácil llegar a una definición precisa del concepto de evaluación, por lo que nos encontramos con una amplia variedad de autores que tratan este aspecto. Así, Lafourcade (1977, 16), nos habla de “etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”. Por su parte, Forns (1980, 108), se refiere a ella como “estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos”. Desde un punto de vista más complejo, Nieto (1994, 13), la define como “actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos”. Finalmente, Halcones (1999, 11), sostiene que la evaluación consiste en la “interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación”.

A raíz de las anteriores definiciones, podemos ya aventurarnos a ofrecer sus comunalidades para así concretar la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

A su vez, teniendo en cuenta que la evaluación no es un suceso, sino un proceso, desde la perspectiva de su temporalidad podemos distinguir tres tipos: la evaluación inicial, la evaluación continua (que ha de ser procesual y formativa) y la evaluación final.

Figura 1: Tipos de evaluación por su temporalización

La evaluación **inicial** se utiliza para saber cuáles son los conocimientos previos de los alumnos. Normalmente se lleva a cabo al comenzar el curso académico de modo que el profesor pueda implementar las modificaciones que considere necesarias en el programa de la asignatura. Con este tipo de evaluación el profesor también puede observar las diferencias individuales y adaptar el currículum a determinados alumnos.

La evaluación **continua** facilita información al docente por medio del trabajo del alumno, su actitud y su comportamiento. Pretende conocer las dificultades que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter autocorrector y de mejora del mismo. Tiende más a señalar progresos y prevenir obstáculos que a penalizar diferencias. Para ello, la evaluación continua, ha de tener una funcionalidad formativa, obteniendo datos a lo largo del proceso, de manera que en todo momento dispongamos

de los conocimientos necesarios sobre la situación evaluada que nos permitan tomar las decisiones necesarias para introducir mejoras en la asignatura. Para De la Orden (1982, 56), “la evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en su propio desarrollo, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de los alumnos, la innovación educativa, y muchas otras facetas de la enseñanza y de la educación”. Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características principales:

- “La recopilación de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial y, en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos”.

Junto con la evaluación formativa, y en íntima conexión, se encuentra también la evaluación procesual, que consiste en valorar de forma continua el aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y adopción de decisiones a lo largo del proceso.

Resumiendo lo antedicho, la finalidad de la evaluación continua es, por un lado, conocer las aptitudes de los alumnos en función de la valoración de su rendimiento. Por otro lado, la de interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, y tiene en cuenta la totalidad de las variables que están implicadas, como son los programas, los métodos, las técnicas, el desarrollo, etc. También el hecho de auxiliar al alumno en su proceso de aprendizaje por el establecimiento de las deficiencias de aprendizaje y los motivos que lo producen o sus capacidades suficientes o excelentes para progresar.

Por último, haremos referencia a la evaluación sumativa o **final**, que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos y se lleva a cabo al término de la asignatura. Además, esta evaluación nos permite obtener conclusiones sobre el nivel de eficacia de la experiencia educativa globalmente considerada. Se trata, en definitiva, no sólo de calificar a los alumnos, sino también de que esta evaluación final tenga una

función pedagógica, tal como señalan Coll y Onrubia (1999) con las siguientes propuestas:

- Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.

En la asignatura de Teoría e Historia de la Educación somos conscientes de la importancia que tiene la evaluación como instrumento para medir el grado de adquisición de las competencias por parte de los alumno, pues, tal como nos recuerda Sans (2005, 8), “la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel”.

## 1.2 Propósito.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y con el fin de mejorar la herramienta evaluativa, hemos sondeado la opinión de nuestros alumnos sobre la prueba de evaluación final. La idea es aplicar las directrices que para la enseñanza indica el Espacio Europeo de Educación Superior, tratando de que los docentes pasemos de ser meros transmisores de nuestros conocimientos a ser orientadores y dinamizadores del proceso de aprendizaje del alumno, y a su vez, lograr que los estudiantes adopten un rol proactivo en su formación universitaria y se conviertan en centro y motor consciente de su propio aprendizaje. En este sentido, la Declaración de Bolonia anuncia que la Europa de los conocimientos debe conferir a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, entendiendo por competencia “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999,7)

## 2. METODOLOGIA

El estudio se ha realizado en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación que se imparte en el Grado de Maestro de Educación Primaria, en la Facultad de Educación de Alicante. Se trata de alumnos de primer curso. De una población total de 405 alumnos matriculados hemos obtenido datos de 206 alumnos, tratándose así de una muestra más que representativa ya que supone algo más del 50% del total de estudiantes.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario, pues de acuerdo con Hopkins (1989, 95), presenta numerosas ventajas: fácil de realizar, fácil de valorar, posibilita la comparación directa de grupos e individuos y la retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda, preparación para la siguiente sesión y datos cuantificables.

Además, como señala Buendía (1997), una de las principales utilidades de este sistema es que no se necesitan personas preparadas para la recogida de información. También nos ofrece cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas y si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, la utilidad del cuestionario es grande pues es contestado por muestras representativas, como es nuestro caso, considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados (Díaz Aguado y Royo, 1995).

La elaboración del cuestionario se realizó de forma conjunta por el equipo de docentes que participan en esta investigación. En un primer borrador se plasmaron aquellas cuestiones para las que se pretendía obtener respuesta, y tras puesta en común y discusión, fructificó en el cuestionario que se adjunta como anexo.

El cuestionario consta de 17 ítems que se dividen en dos dimensiones diferenciadas. Por un lado los datos de identificación del alumno/a: edad, sexo, curso y grupo al que pertenecen. Por otro lado, 13 ítems que se refieren a diversos aspectos sobre los que pretendíamos obtener la opinión de nuestros alumnos, tales como la capacidad para relacionar las competencias de la asignatura con las preguntas planteadas, la dificultad del examen, su opinión sobre el tipo de evaluación planteada, la extensión del examen o el tiempo para la realización del mismo, entre otros.

La mayor parte de preguntas planteadas son de respuesta cerrada, (sí/no), aunque preguntamos al final el “por qué”, para obtener el máximo de información posible. Con este fin, también hemos añadido una última pregunta de corte amplio donde los alumnos

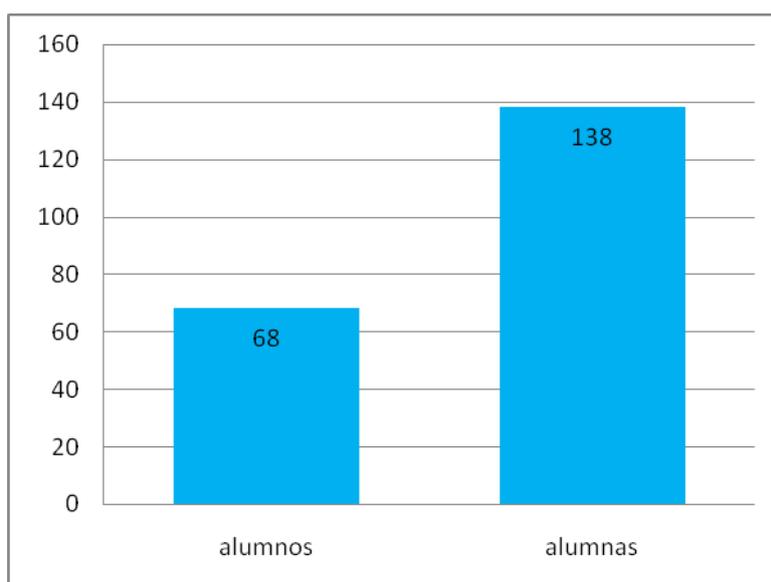
pueden añadir un comentario más elaborado (¿qué mejoras propones respecto a este tipo de examen?).

El procedimiento para pasar los cuestionarios se realizó de forma física coincidiendo con la realización de la prueba final de la asignatura, y una vez obtenidos los datos se codificaron con el programa Microsoft Excel 2014.

### 3. RESULTADOS

Respecto a la primera de las dimensiones de nuestro cuestionario, debemos destacar el mayor número de alumnas (138) que de alumnos (68), así como el hecho de que la mayoría de encuestados tienen la misma edad.

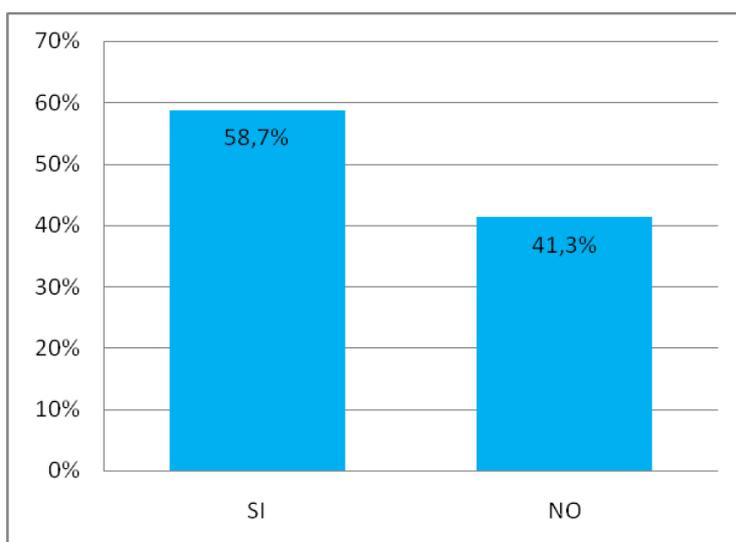
Figura 2: Muestra por sexos



No existen grandes variaciones en las respuestas atendiendo al sexo de los encuestados, por lo que plasmamos los resultados en su conjunto, sin diferenciar por sexos. De igual modo, y por razones de espacio, solo reseñamos aquellos resultados que nos parecen más destacables.

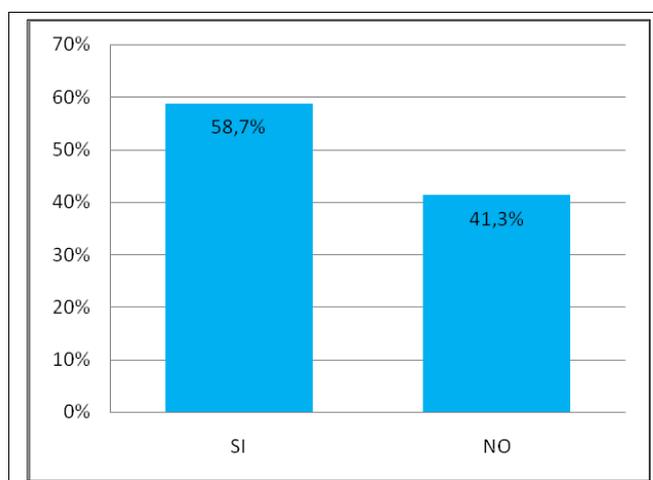
Ante la pregunta de si les ha sido fácil relacionar las competencias generales y específicas de la asignatura con cada una de las preguntas del examen final, el 58,7% ha contestado que sí, frente a un 41,3% que ha encontrado mayor dificultad para establecer esa relación.

Figura 3: Fácil relacionar las competencias con las preguntas



Con relación a la dificultad para comprender las preguntas, los porcentajes vuelven a coincidir, con un 41,3% de alumnos para los que no es fácil la comprensión frente a un 58,7% que contestan afirmativamente.

Figura 4: Fácil comprender las preguntas

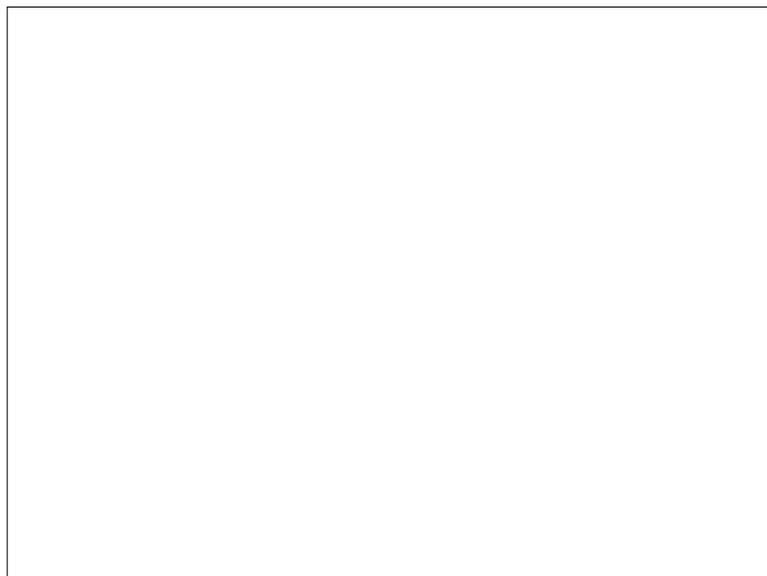


En relación al nivel de dificultad del examen, la mayoría (62,6%) opina que se trata de una prueba difícil.

Figura 5: Dificultad del examen

Por su parte, y preguntados por el espacio disponible para contestar las preguntas, el 57,7% afirma que es suficiente, frente a un 42,3% que lo considera insuficiente.

Figura 6: Espacio suficiente para contestar



Finalmente, hemos de destacar que la mayoría de los alumnos consideran que este tipo de examen es adecuado (73,3%).

#### 4.CONCLUSIONES

En líneas generales, podemos destacar que una gran mayoría de alumnos están de acuerdo con el tipo de evaluación final que se realiza, así como el tiempo destinado para ello y la extensión del examen. Sin embargo encuentran dificultades en algunos aspectos que analizamos a continuación.

- Los alumnos presentan dificultades para relacionar las competencias de la asignatura: el cambio metodológico que el aprendizaje por competencias implica, supone un esfuerzo no sólo para el profesorado, sino también para los alumnos, que en el caso que nos ocupa (primer año en la Universidad) evidencian todavía una cierta inercia de aprendizaje por contenidos de transmisión directa, heredada de su paso por secundaria, y les cuesta pasar del saber, al saber hacer en una situación determinada. Con este contexto, el equipo docente se plantea la idoneidad de comenzar la asignatura de Teoría e Historia de la Educación impartiendo a los estudiantes el tema relativo a *metateoría de la educación*, pues se trata de un campo disciplinar que se ocupa del estudio de la teoría. La metateoría es un supradiscurso, un discurso sobre otro discurso previo, y es un medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, facilitando de este modo la asimilación de conceptos del alumnado.

- Hay cierta dificultad en la comprensión de las preguntas planteadas: en concomitancia con el aprendizaje por competencias expuesto, todo proceso de comprensión supone que los sujetos dispongan de una serie de conocimientos previos sobre el tema así como manejar el lenguaje técnico utilizado en la asignatura,

características estas que se cumplen en mayor o menor medida dependiendo del nivel de cultura global con el que acceden los alumnos a la Universidad. Este resultado denota además, que los alumnos están superando las evaluaciones continuas de los distintos temas abusando de su capacidad memorística, pero sin llegar a alcanzar un alto nivel de comprensión de los contenidos estudiados, y ello se refleja en la evaluación final.

- Un número significativo de alumnos encuentra insuficiente el espacio para contestar las preguntas del examen: si los alumnos presentan problemas de comprensión o análisis, es lógico y razonable que también presenten problemas con la capacidad de síntesis. La capacidad de análisis y síntesis son en realidad objetivos-capacidades complementarias. La capacidad de análisis permite estudiar de forma metódica problemas complejos y descomponerlos en sus elementos básicos, valorando la importancia de cada uno de ellos, identificando los más significativos y descartando los irrelevantes. Por su parte, la capacidad de síntesis permite integrar los diferentes elementos que forman parte de un problema o sistema complejo. En el ámbito académico la capacidad de análisis permite a los estudiantes aprender de forma significativa, es decir, construir conceptos y crear sus propios esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. El desarrollo de esta forma de trabajo es la base para la comprensión de la teoría y su posterior aplicación a casos y problemas reales. En nuestro caso entendemos que aquellos alumnos que no saben cómo responder a las preguntas planteadas, contestan sin tener en cuenta el espacio para la respuesta, sin saber bien lo que van a escribir, y pensando más en la cantidad que en la calidad de lo escrito.

El presente trabajo de investigación ha sido enriquecedor en ambos sentidos, por un lado ha servido a los alumnos para que sean conscientes y tomen partido en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de contestar a un cuestionario relativo a la evaluación que acaban de realizar supone un acto de reflexión personal, y una toma de posicionamiento sobre la adquisición de conocimientos y competencias, además de adoptar el rol de docentes, pues al opinar sobre la prueba se ponen en la piel del examinador. Y por otro lado, nos ha permitido al equipo docente obtener una información valiosa y convertir una herramienta de evaluación en un instrumento también de observación, para mejorar los aspectos comentados, principalmente las dificultades de los alumnos en la comprensión de los contenidos. En este sentido debemos hacer un esfuerzo metodológico para que los alumnos se vuelquen en la comprensión y no tanto en la superación de exámenes, ya que esta última parte, *aprobar la asignatura* es el resultado de la *comprensión de los contenidos y la adquisición de las*

*competencias*. Y todo ello sin perder de vista que se trata de un proceso que ha de ser dinámico y adaptativo, pues como nos indica Peiró (2012), los temas, las competencias, los valores, las relaciones interpersonales no deberían desempeñarse rígidamente, hay que seguir el programa y el cronograma, pero adecuándolo a las circunstancias y las dificultades de los alumnos, además de atender a su realidad axiológica plural.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L., Cardinet, J., y Perrenoud, P. (1979): *L'évaluation formative dans une enseignement différencié* (pp. 132). Berna: Peter Lang.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. Y Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En Coll, C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: Horsori/ICE UB.
- De la Orden, A. (1982). *La evaluación educativa* (pp. 56). Buenos Aires: Docencia.
- Díaz Aguado, M. J., y Royo García, P. (1995). *Niños con dificultades emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Forns, M. (1980). *La evaluación del aprendizaje*. En Coll, C. y Forns, M., *Áreas de Intervención en Psicología* (pp. 108). Barcelona: Horsori.
- González Halcones, M. A. (1999). *Manual para la evaluación en Educación Física* (pp. 11). Barcelona: Praxis.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. (pp. 95). Barcelona: PPU.
- Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes* (pp. 16). Madrid: Cincel.
- Nieto Gil, J. M. (1994). *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente* (pp. 13). Madrid: Escuela Española.
- Peiró i Gregòri, S. (2012). *Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores*. REIFOP, 15 (1), pp. 61-80. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398724.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398724.pdf)
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela* (pp. 7). Santiago de Chile: Dolmen.

Sans Martín, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia universitaria*, (nº 2), pp. 8. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

## ANEXO

### **CUESTIONARIO SOBRE EL EXAMEN FINAL QUE ACABAS DE REALIZAR**

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ CURSO: (marcar **x** sobre el que cursas): 1º 2º 3º 4º

GRUPO de la asignatura: 1-2-3-4-5-6-7-8-9

- 1 ¿Ha sido fácil para tí relacionar las Competencias Generales y Específicas con cada una de las preguntas? SÍ/NO, POR QUÉ
- 2 ¿Ha sido fácil para tí interpretar los gráficos asociados a cada pregunta? SÍ/NO, POR QUÉ
- 3 ¿Te han sido de ayuda los gráficos para contestar las preguntas? SÍ/NO, POR QUÉ
- 4 ¿Consideras que la extensión del examen es la adecuada? SÍ/NO, POR QUÉ
- 5 Las preguntas planteadas, ¿son fáciles de comprender? SÍ/NO, POR QUÉ
- 6 El tiempo destinado a realizar el examen ¿es suficiente? SÍ/NO, POR QUÉ
- 7 ¿Consideras que el examen propuesto engloba de forma suficiente la mayoría de conceptos tratados en la asignatura? SÍ/NO, POR QUÉ
- 8 ¿Propondrías algún otro tipo de examen para evaluar la asignatura? SÍ/NO, CUÁL (describe)
- 9 En general, ¿cuál es tu opinión sobre este examen como método para evaluar la asignatura?:  
a) No es nada adecuado. b) Es poco adecuado. c) Es adecuado. d) Es muy adecuado.
- 10 Consideras que este examen es: a) Muy difícil. b) Difícil. c) Fácil. d) Muy fácil
- 11 ¿Te ha sido de utilidad el material de clase (apuntes) para la realización del examen? SÍ/NO, POR QUÉ
- 12 El espacio para responder las preguntas ¿ha sido suficiente? SÍ/NO, POR QUÉ
- 13 ¿Qué mejoras propones respecto a este tipo de examen?

**Muchas gracias por tu colaboración**