

## Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación

*Level of satisfaction of teaching students with evaluation systems*

Marc Pallarès Piquer<sup>1</sup> - Ismael Cabero Fayos<sup>2</sup> - Mari Carmen Muñoz Escalada<sup>3</sup>

### RESUMEN

Este estudio se centra en el uso complementario y correlacional de la metodología cuantitativa –cuestionario– y la metodología cualitativa –implementación de la entrevista biográfico-narrativa– con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción del alumnado universitario respecto al sistema de evaluación vigente en el grado de magisterio. También nos aproximamos críticamente a las diferencias existentes en los puntos de vista vertidos por el alumnado en base a variables descriptivas: edad, curso, universidad presencial/universidad no presencial. La muestra la conforman 339 alumnos pertenecientes a dos universidades con un sistema presencial y a una universidad con sistema no presencial. La principal conclusión que obtenemos es que dicho proceso de evaluación no es percibido de una manera del todo positiva por parte del alumnado, y, por lo tanto, requiere de metodologías que mejoren el proceso que se sigue en la educación superior. También se descubre un patrón de diferencias dispar en función a la pertenencia del alumnado a un sistema universitario u otro, evidenciándose que en la no presencial, que cuenta con más alumnado en el intervalo de edades superiores a 24 años que las dos universidades presenciales, la experiencia vivida por su alumnado en la evaluación es más positiva.

**Palabras clave:** evaluación, educación superior; concepción de la evaluación; instrumentos de investigación.

1 Universidad Jaime I de Castellón

2 Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Valencia

3 Universidad Internacional de La Rioja

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es una cuestión esencial y verdaderamente compleja del proceso educativo, y condiciona de tal manera a dicho proceso que requiere espacios de reflexión que impulsen la evolución de las dimensiones de índole teórica, práctica y ética que le afectan.

El sentido principal de la evaluación es su capacidad para obtener informaciones que hagan posible el desarrollo de diferentes ámbitos generales de intervención y la reformulación de actitudes, estrategias, metodologías y maneras de enseñar que resulten acordes a cada situación determinada.

Cuando evaluamos obtenemos un conjunto de informaciones pero también apuntamos hacia retos derivados de la educación como actividad humana desarrollada desde la complejidad objetual del *acto de educar*, que sistematiza la relación entre «educando-saber-pensamiento-aplicación práctica de este saber asimilado». De hecho, hay autores que aseguran que la evaluación es uno de los elementos más complejos de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2002; Cabezas, Carpintero y González, 2009). No obstante, su relevancia radica en el potencial de la evaluación para erigirse en una actuación (educativa pero también social) que descubre y reestructura el sentido de la educación como actividad, como ámbito de la realidad y como fuente de futuras mejoras.

Las propuestas teóricas se aproximan a la evaluación desde posturas muy variadas. En ocasiones los estudios se basan en una concepción de la evaluación como sustrato criterial en el que se soporta gran parte del sistema educativo (Allen, 2009; Brownell & Swaner, 2010); otra parte de los marcos teóricos describe los principios de la evaluación a partir de su vinculación con la ejecución de las inteligencias y de los instrumentos de evaluación (Rhodes, 2010; Zhu & Engels, 2014); una tercera opción focaliza la relevancia de la evaluación en la dimensión

competencial de los resultados (Marzano & Kendall, 2008; Maki, 2010). No obstante, el espacio que estos tres puntos de vista comparten es la concepción de la evaluación como una serie de actividades planificadas para obtener información sobre la cual profesorado y alumnado tengan la oportunidad de reflexionar y adoptar decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación de la educación superior, para establecer los parámetros de una evaluación universitaria rigurosa:

No solo es necesario, que lo es, disponer de instrumentos de evaluación técnicamente solventes, además hay que manejar un modelo de evaluación integral que dé una respuesta a los siguientes interrogantes: qué se evalúa, cuáles son las partes legítimamente implicadas en la evaluación, quién evalúa, cómo se evalúa (qué metodología utilizar), qué *feedback* se ofrece a las partes implicadas, planes de mejora generados por la evaluación y qué opinión tienen las partes implicadas sobre la evaluación. (Muñiz y Fonseca, 2008, p. 23)

Los instrumentos que se utilicen para la evaluación deben ser conocidos y comprensibles por todas las partes, y también se hace necesario que sean instrumentos objetivos y claros. A la estela de esto, disponemos de numerosas investigaciones circunscritas a la percepción del alumnado en la evaluación por competencias (Miró, Fernández y Cabrera, 2015; Sanabria, 2017), así como estudios centrados en las decisiones y consecuencias (personales y sociales) que derivan de los instrumentos de evaluación que cada sistema o plan de estudios determina (Anastasi y Urbina, 1998; Sireci, 2007; Zumbo, 2007), o estudios que se ocupan de analizar y contrastar la relación de las formas de calificación empleadas y la utilización de instrumentos de evaluación entre diferentes titulaciones universitarias (Cañadas, Santos y Castejón, 2016), y otros basados en la percepción del alumnado de diferentes carreras universitarias sobre los

procedimientos de evaluación reflejados en las Guías Docentes (Medina y Medina, 2011). También contamos con multitud de investigaciones que se marcan como meta describir las concepciones del profesorado sobre la evaluación (Azis, 2015; Harris & Brown, 2009; entre otros).

Sin embargo, no disponemos de tantas investigaciones que profundicen en la percepción del alumnado (y menos todavía del alumnado de magisterio) acerca de la dimensión global de la evaluación, esto es, de su formación como eje definido en función de unos principios que maximicen su validez (Downing, 2006), así como de todos aquellos parámetros que analicen la idoneidad de su implementación. Es aquí donde radica la necesidad de una investigación como la que presentamos, que se marca como prioridad detectar evidencias (en forma de vivencias y opiniones) relacionadas con la evaluación del alumnado del grado de magisterio en tres universidades españolas, y que pretende también explicar las conductas más representativas de las variables objeto de medición, así como facilitar información que haga posible conjuntar evidencias que conduzcan a una mejor implementación, en el futuro, de la evaluación en el sistema de la educación superior.

Como toda investigación, diferentes exigencias de tiempo y distintas limitaciones (éticas, sociales, materiales...) han condicionado los instrumentos de investigación, pero se han seleccionado aquellos que aportaban mayores evidencias científicas acerca de la percepción del alumnado universitario de magisterio sobre la evaluación en la educación superior. Otra limitación a tener en cuenta es que, como demostraron Brown, Hui, Flora y Kennedy (2011), cuando realizamos un estudio de esta índole, al mismo tiempo que ciertas concepciones educativas pueden ser básicamente iguales en toda la población, las concepciones sobre la evaluación son distintas en función de las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas y en la sociedad. A pesar de ello, a partir de las conclusiones de la investigación de Murillo e Hidalgo (2018) sobre las concep-

ciones de los docentes acerca de qué es una evaluación justa, donde reclaman que “se podría llevar a cabo un estudio tanto cuantitativo *ex post facto* como cualitativo con estudiantes para conocer sus concepciones de evaluación justa, pudiéndola comparar con las aportadas por los docentes”, asumimos el reto de realizar esta investigación que ellos reclaman.

El aporte principal es que, a partir de los resultados obtenidos por los cuestionarios y las entrevistas biográfico-narrativas, describimos principios de educación y de intervención canalizados desde la mirada pedagógica y destinados a la mejora de la evaluación en la educación superior del futuro. En este sentido, las entrevistas biográfico-narrativas ayudan a revalorizar al sujeto en la investigación; en el caso concreto de nuestro estudio, el campo de acción y el tiempo de vinculación y análisis de su percepción sobre la evaluación en el grado de magisterio devendrá un compromiso con la persona, una implicación con el *cuidado* en su proceso de inserción como ciudadano/-a y con una cierta “recuperación” de la concepción antropológica de la persona como participante pero también como investigador/-a. De esta manera, incluir la perspectiva biográfico-narrativa en la investigación implica desvincularse del investigador como un sujeto abstracto y descontextualizado para pasar a “concebirlo como una persona con una historia y con una subjetividad determinada, que también se pone en juego en la investigación” (Márquez, Padua y Prados, 2017, p.133).

## 2. METODOLOGÍA

La investigación que sustenta este estudio se centra en el uso complementario y correlacional de la metodología cuantitativa –cuestionario– y la metodología cualitativa –implementación de la entrevista biográfico-narrativa. El estudio se afronta desde una aproximación metodológica mixta. Dicha combinación nos permitió desarrollar una observación y posterior evaluación del fenómeno estudiado. En consonancia con lo descrito en

la introducción, los objetivos específicos son, en primer lugar, conocer el nivel de satisfacción del alumnado universitario con el sistema de evaluación vigente en el grado de magisterio; en segundo lugar, aproximarnos críticamente a las diferencias existentes en los puntos de vista vertidos por el alumnado en base a variables descriptivas (edad, curso, universidad presencial/universidad no presencial).

De estos objetivos, deriva la principal hipótesis: el nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los procesos de evaluación es bajo.

## **2.1. Hipótesis (análisis cuantitativo)**

La hipótesis principal sobre la que se centra la aproximación cuantitativa es que el grado de satisfacción de los estudiantes de magisterio sobre el sistema de evaluación es bajo; además, se cree que el grupo participante que pertenece a las dos universidades con un sistema presencial valorarán de manera más negativa su evaluación que los participantes de la universidad no presencial, que cursan sus estudios online.

## **2.2. Pregunta de investigación (análisis cualitativo)**

En cuanto a la parte cualitativa del estudio, en las entrevistas semiestructuradas la pregunta esencial de investigación fue: ¿estás satisfecho/-a con la evaluación que te aplican en el grado de magisterio?

## **2.3. Diseño y muestra de la investigación**

Se ha optado por una investigación *ex post facto* porque los hechos que lo configuran ya se han producido cuando nos aproximamos a su estudio. Como tal, tiene las siguientes características:

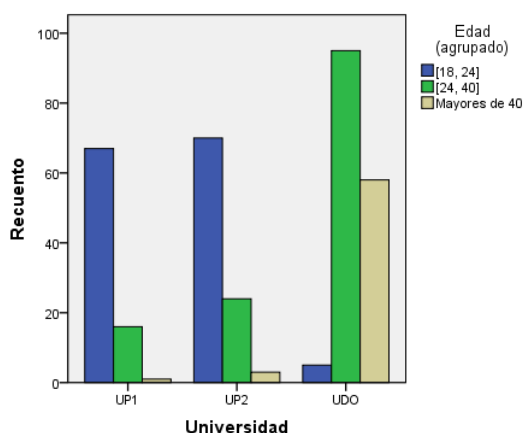
- » Busca realizar descripciones sobre fenómenos educativos.
- » Es propio de las primeras etapas de investigación.
- » Determina las características principales de un fenómeno social o educativo.

El método utilizado para recabar la información cuantitativa ha sido mediante una encuesta a una muestra 339 estudiantes de magisterio de 3 universidades españolas. Dos públicas, con docencia presencial (UP1, UP2), y otra privada, con docencia online (UDO). El abanico de edades discurre desde los 18 años hasta los 57, distribuidos de forma desigual según los tipos de universidad.

[18,24]		Edad (agrupada)			Total
		[25,40]	40<		
Universidad	UP1	67	16	1	84
	UP2	70	24	3	97
	UDO	5	95	58	158
Total		142	135	62	339

**Tabla 1.** Frecuencia de la edad agrupada por universidad.

Se trata de un estudio cuantitativo de desarrollo transversal, que recoge datos en un momento concreto de la vida de personas, que tienen diferentes edades y que están en distintos cursos (segundo, tercero, cuarto y alumnado que acabó el grado de magisterio durante el curso pasado).



**Figura 1.** Distribución por edades del alumnado en cada universidad.

La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo, por eso se necesita concretar explicaciones sobre cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006); esta realidad se ha completado con la parte cualitativa: entrevistas biográfico-narrativas que buscan la descripción de hechos educativos a partir de los relatos personales. Presenta, por lo tanto, la ventaja de otorgar protagonismo a los informantes que participan en el estudio.

En estas entrevistas biográfico-narrativas se preguntaron cuestiones generales y abiertas sobre la educación para, posteriormente, centrar las conversaciones en la evaluación en el grado de magisterio. Esta información la fuimos constituyendo en temas, es decir, nos condujo hacia la reflexión y la indagación, y nos permitió reconocer las tendencias personales del alumnado (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). La pretensión investigadora la basamos en las vivencias y opiniones de los participantes para saber cómo fueron sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Como aseveran Hernández, Fernández y Baptista (2006), los datos cualitativos se configuran como descripciones detalladas de acontecimientos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Un estudio cualitativo de esta índole se basa en una dimensión interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones, buscando analizar aquello que el participante ha ido viviendo activamente a lo largo de su trayectoria como alumno universitario. Optar por la investigación narrativa nos proporciona información que se canaliza en base a la recopilación y el estudio de documentos personales, que relatan aspectos importantes de las vidas individuales (Denzin, 1990). De esta manera, como apunta Creswell (2005), el método biográfico es un esquema de investigación, pero también de intervención, porque el relato de las historias ayuda a

procesar cuestiones que anteriormente quizás no habían quedado claras, y complementan al estudio meramente cuantitativo.

El foco de la investigación narrativo-biográfica se centra en hechos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no siempre pueden ser expresados en enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Sabariego, Massot y Dorio, 2004, p.69).

## **2.4. Instrumentación**

Las preguntas de la parte cuantitativa se hicieron mediante un cuestionario de elaboración propia, basado en:

- » Las concreciones de aquellos principios que Pérez Yuste (2016) establece como necesarios para analizar si la evaluación del alumnado de la educación superior puede ser considerada como un buen hacer al servicio de la educación.
- » Las tres dimensiones apuntadas por Goe, Bell y Little (2008): las funciones de la evaluación; las preguntas que conviene plantearse en torno a la evaluación de la enseñanza y, por último, una aproximación a los comportamientos y actitudes sobre la evaluación por parte del profesorado (según la percepción del alumnado).

Posteriormente, el análisis del contenido fue validado por un grupo de expertos en la temática, que confirmaron qué ítems de los propuestos eran pertinentes y qué ítems había que reformular de los enunciados propuestos inicialmente. Esta actuación nos permitió analizar si los ítems diseñados eran relevantes para el tema objeto de estudio y si representaban adecuadamente a cada uno de los componentes planteados.

Los métodos estadísticos, como la correlación ítem-total y la de Cronbach, y los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio concretaron la fiabilidad y el ajuste de criterio.

El cuestionario contiene una escala Likert de cinco elementos (1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5= Muy de acuerdo), diseñada con la intención de obtener información tanto de las vivencias (mediante 8 ítems: preguntas 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14 y 15) del alumnado respecto a la evaluación en sus universidades así como de sus opiniones (preguntas 1, 2, 6, 7, 8 y 13).

El análisis de fiabilidad, basándonos en el valor de la alfa de Cronbach, es superior a 0.804, por lo que la fiabilidad y consistencia del cuestionario es sólida. Una vez realizado el análisis factorial exploratorio, los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario muestran un porcentaje de varianza explicada para el conjunto de factores de un 61,32 %.

En lo que concierne a la parte cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas. Se entrevistó a 72 participantes (20 de la UP1; 20 de la UP2 y 32 de la UDO). Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado que permitió indagar tanto sobre las categorías o dimensiones relacionadas con la evaluación como explorar nuevos temas introducidos por los participantes (Patton, 2002).

## **2.5. Proceso**

El cuestionario se distribuyó enviando el enlace de un formulario de forma directa a alumnos actuales y del pasado curso. Las entrevistas del alumnado de la UP1 y la UP2 fueron presenciales y las del alumnado de la UDO se realizaron mediante la aplicación *Skype*.

## **2.6. Variables**

Las variables que hemos seleccionado han sido

Variables descriptivas	
Universidad	UP1, UP2, UDO
Edad	[18, 24], [25, 40] y mayores de 40
Curso que estudia	2º, 3, 4º, ha acabado la carrera

**Tabla 2.** Variables descriptivas

**Fuente:** Elaboración propia

Inicialmente se calculan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson. Las variables de estudio han sido tres: tipo de enseñanza, (presencial y no presencial); curso (segundo, tercero, cuarto y alumnado que acabó el curso pasado) y edad de los participantes, que, cuando ha sido necesario, se ha categorizado en los intervalos [18, 24], [25, 40] y mayores de 40. Se emplearon dos medidas de rendimiento previo: no haberse cambiado de universidad durante el transcurso de los estudios y no haber estudiado previamente otro grado universitario.

## 2.7. Análisis de datos

Utilizando el paquete estadístico SPSS, se analizan los datos de forma descriptiva mostrando la frecuencia, la media y la desviación típica. También se utilizan dos análisis no paramétricos, el Test de la U de Mann-Whitney y el Test H de Kruskal-Wallis, a fin de encontrar diferencias significativas entre el grado de satisfacción con la evaluación y el tipo de universidad (presencial y online) y las diferentes universidades respectivamente. Se complementa todo ello con el coeficiente de correlación de Pearson con el objetivo de comparar la valoración directa de la satisfacción con la valoración vivencial obtenida en todo el estudio.

Los datos del análisis cualitativo de las entrevistas se analizan mediante una aproximación multi-fase. En el proceso inicial, se localizó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares vinculadas con la evaluación por parte del estudiantado. Esta fase nos permite reflexionar acerca de los elementos

de significado emergentes y también que los podamos confrontar con el método de comparación constante (Patton, 2002). En la segunda fase, el análisis se basó en identificar, de toda la información codificada anteriormente, la vinculada con la médula del constructo "Evaluación". Esto nos permite complementar los resultados de la parte cuantitativa del estudio. Y, en último término, siguiendo a Berglund (2005), se llevó a cabo un ejercicio de validez-comunicativa del análisis, esto es, una verificación intersubjetiva de las unidades de significado mediante un proceso en el cual los investigadores pudimos confirmar nuestras aseveraciones así como anunciar nuevas contribuciones.

### 3. DISCUSIÓN

Los resultados proporcionados por el enfoque metodológico mixto complementan la hipótesis inicial y la pregunta de investigación del estudio, porque determinan que el grado de satisfacción sobre el sistema de evaluación vigente en magisterio es relativamente bajo, con una media de 3,39 (sobre 5), y porque avalan la segunda hipótesis: que dicho grado de satisfacción es significativamente superior en la universidad no presencial (3,89) que en las dos universidades con modalidad presencial (3,19, UP1, y un escaso 2,75 en UP2). Esta afirmación se sostiene tanto desde la significatividad estadística de la comparación entre las tres universidades como desde las informaciones cualitativas, narradas por el propio estudiantado:

Si tuviera que decir qué es en lo que más necesita mejorar el grado de magisterio, sin duda uno de los primeros aspectos que sacaría a la luz sería el de la evaluación (I 12, UP1, 23 años).

En la carrera nos insisten mucho en cómo tendremos que evaluar el día de mañana a nuestros alumnos pero creo que casi ningún profesor, en la universidad, se ha planteado si la manera de evaluar que ellos nos aplican a nosotros se puede mejorar. Y la verdad es que se puede mejorar (I 33, UP2, 28 años).

Para mí la evaluación es mejorable, al final, por mucho que se nos diga una cosa, una parte de la evaluación que se nos aplica termina siendo otra bien distinta: se valora, en exceso, que aprendamos cosas de memoria (I 70, UDO, 33 años).

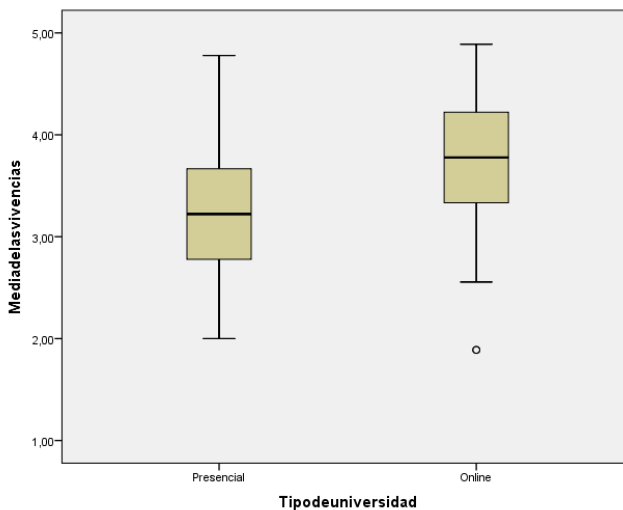
En la siguiente tabla podemos observar la media de las preguntas y su desviación típica:

	UP1		UP2		UDO	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
1. Cuando curso una asignatura considero muy importante que el profesor/-a me transmita que la evaluación de dicha asignatura tendrá un carácter flexible.	4,07	1,05	4,32	0,82	4,02	1,13
2. Creo que es necesario saber, durante las primeras sesiones de una asignatura, ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?	4,90	0,30	4,92	0,28	4,56	0,86
3. Durante las primeras sesiones de cada asignatura de la carrera siempre me han informado de ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?	3,81	0,98	3,94	0,92	3,90	1,02
4. En todas las asignaturas he observado que se considera a la evaluación de las asignaturas de una forma totalmente integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas asignaturas.	3,52	0,95	3,21	0,96	3,97	0,95
5. En ocasiones, tras la realización del examen, los profesores cambian alguno de los criterios de evaluación sin avisarnos previamente.	2,21	1,09	2,40	1,20	1,78	0,99
6. Valoro positivamente aquellas evaluaciones en las que una parte importante de la nota depende de trabajos grupales.	3,68	1,29	3,54	1,05	3,15	1,25
7. Bajo mi punto de vista, introducir innovaciones en la evaluación de las asignaturas de la carrera es uno de los objetivos más importantes que debe afrontar la universidad actualmente.	4,23	0,90	4,37	0,68	4,09	0,92
8. Creo que es necesario que se produzcan mejoras en los procesos de evaluación, y estas mejoras deben realizarse en base a análisis profundos de cómo son ahora mismo dichos procesos de evaluación.	4,13	0,72	4,47	0,65	4,13	0,96
9. Cuando en una asignatura no se me proporcionan ciertos instrumentos de evaluación (rúbricas, etc.) dicha asignatura me resulta más difícil.	3,40	1,02	3,47	1,10	3,33	1,10
10. Estoy convencido/-a que todos los profesores analizan minuciosa y críticamente la información que obtienen de todos los parámetros del proceso de evaluación de la asignatura.	2,70	1,17	2,52	0,97	3,30	1,12
11. Observo colaboración y coordinación entre los diferentes profesores/-as de la carrera en lo referente a los procesos de evaluación.	2,58	1,15	2,07	1,05	3,23	1,11
12. Según lo que yo percibo, el sistema de evaluación de las asignaturas generalmente relaciona y adecúa el sistema de evaluación a las competencias y los objetivos de la asignatura.	3,54	0,78	3,15	0,87	3,75	1,05

13. Aunque se trate de enseñanza superior, considero que la evaluación no debe valorar solamente unos objetivos predeterminados, sino que también debería tener la posibilidad de poder valorar la evolución de cada alumno/-a.	4,49	0,67	4,52	0,90	4,32	1,05
14. En aquellos casos en los que no estoy de acuerdo con una nota obtenida, el acto de “revisión” que se lleva a cabo entre profesor/-a y alumno/-a me resulta muy útil de cara a una futura evaluación de la asignatura.	3,58	1,09	3,21	1,27	4,19	0,93
15. En líneas generales, estoy muy satisfecho/-a del sistema de evaluación utilizado en la mayoría de las asignaturas de la carrera.	3,19	0,90	2,75	0,94	3,89	0,88

**Tabla 3.** Media y desviación típica de cada una de las preguntas del cuestionario según universidades.

Según los datos obtenidos, si nos centramos únicamente en aquellos ítems referidos a la dimensión vivencial de los participantes, estos demuestran que en la universidad no presencial el alumnado tiene una mejor experiencia respecto a lo que ha vivido en su evaluación que en las dos universidades con un sistema presencial:

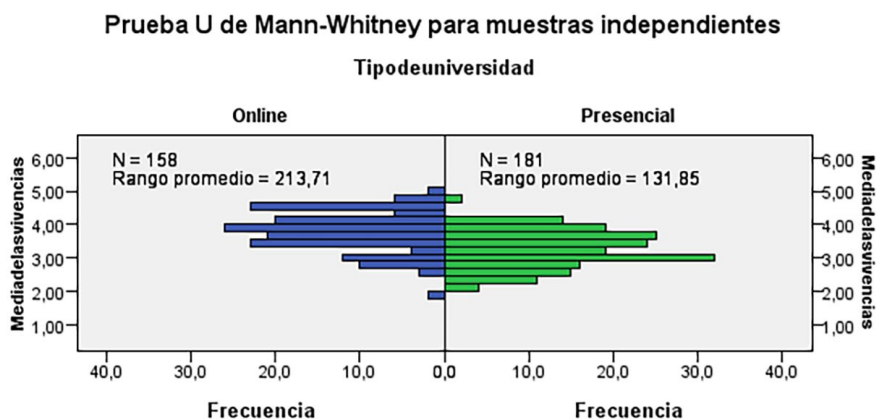


**Figura 2.** Diagrama de cajas del tipo de universidad con la media de las preguntas sobre vivencias.

Una de las preguntas centradas en la dimensión vivencial, en concreto la tercera (*Durante las primeras sesiones de cada asignatura de la carrera*

siempre me han informado de ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?), es la que menos diferencias recoge entre las puntuaciones de las tres universidades: 3,81 (UP 1), 3,94 (UP 2) y 3,90 (UDO).

No obstante, a pesar de esta uniformidad en la tercera pregunta, si aplicamos la prueba U de Mann-Whitney a la media del conjunto de ítems referidos a las vivencias y lo desglosamos según el tipo de universidad, obtenemos un p-valor <0.05. Esto nos permite rechazar la hipótesis nula  $H_0$  y nos lleva a aseverar que existe una diferencia significativa entre ambos tipos de universidad, presencial y no presencial, en cuanto a la experiencia vivida por el alumnado. Podemos visualizarlo con una gráfica que resume los resultados de las preguntas basadas en las vivencias en función de la dualidad universidad no presencial (aparece en azul) y universidades presenciales (en verde). Los resultados muestran que en la universidad no presencial la valoración es más alta y, por consiguiente, han tenido unas vivencias más positivas relacionadas con la evaluación.



**Figura 3.** Frecuencia de las vivencias según tipo de universidad.

En el ítem 14, por ejemplo (*En aquellos casos en los que no estoy de acuerdo con una nota obtenida, el acto de “revisión” que se lleva a cabo entre profesor/-a y alumno/-a me resulta muy útil de cara a una futura evaluación de la asignatura*) se obtiene un 3,58 en la UP 1 y un 3,21 en

la UP2, puntuación que aumenta hasta un significativo 4,19 en la universidad no presencial, la UDO. La parte cualitativa también nos confirma esta mejor concepción de las vivencias de la evaluación por parte del alumnado de la universidad no presencial:

Tengo una prima que estudia en una universidad no presencial y, según lo que me cuenta, durante el cuatrimestre allí entregan unas actividades que luego les son calificadas en una evaluación continua que aquí no tenemos. Es evidente que eso permite que los estudiantes de la universidad no presencial participen en la regulación de su propio proceso de evaluación y aprendizaje (I. 3, UP1, 22 años).

En la universidad presencial, por lo menos en esta, y yo diría que en todas, pocas veces tienes la oportunidad de reconocer y valorar tus avances, ni de reestructurar tus ideas iniciales, incluso de valorar el error como algo inevitable en el proceso de adquisición de conocimientos (I. 39, UP2, 20 años).

Al tratarse de una universidad en la que todo (menos el examen final, claro), es online, creo que esto facilita que cada actividad de las que hacemos sea una ocasión, una oportunidad, para el seguimiento de nuestro trabajo: nos es más fácil detectar las dificultades que se presentan, los progresos que realizamos... que en una universidad presencial (I. 59, UDO, 32 años).

La siguiente gráfica nos muestra los resultados de estos ítems sobre las vivencias diferenciados por edades. Se aprecia que los mayores de 40 años están mucho más satisfechos con todo aquello relacionado con sus vivencias respecto de la evaluación; por otro lado, en las otras franjas de edad las valoraciones están más centradas en un valor neutro (el 3, en nuestra escala de Likert, implica indiferencia):

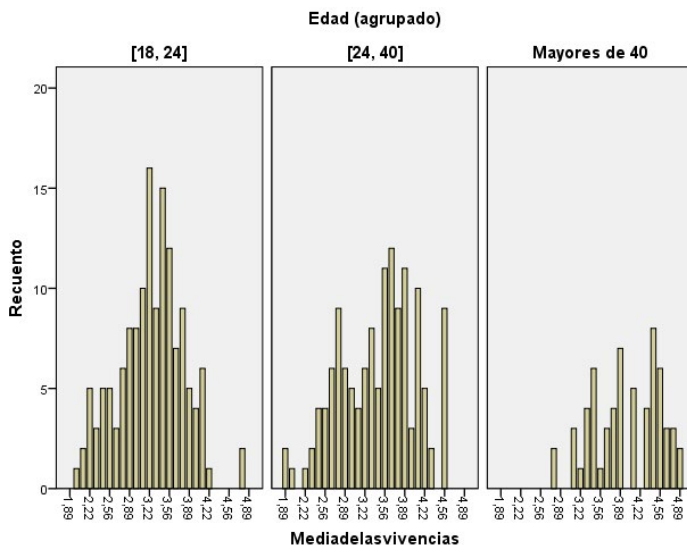


Figura 4. Media de las vivencias distribuida por las tres categorías de las edades.

Como se ha explicitado, hemos categorizado las edades en tres intervalos [18, 24], [25, 40] y mayores de 40. Si analizamos las vivencias con la H de Kruskal Wallis, clasificándolas según la universidad de origen de cada alumno, el valor de la significación asintótica bilateral observado es cero, lo que nos lleva a volver a rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , de esta manera, se confirma de nuevo la diferencia en la percepción de las vivencias, más favorable en la universidad a distancia.

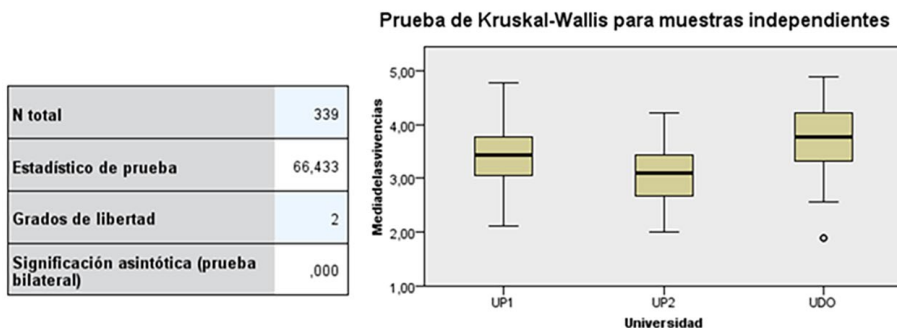


Figura 5. Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis junto a la comparativa gráfica de las universidades y las vivencias.

Si le añadimos la variable edad, queda reflejada la diferencia de reparto de edades por tipo de universidad. Al encontrarnos con la circunstancia de que la mayoría de los alumnos mayores de 40 años pertenecen a la universidad no presencial, apreciamos que la valoración más positiva también se encuentra en esta:

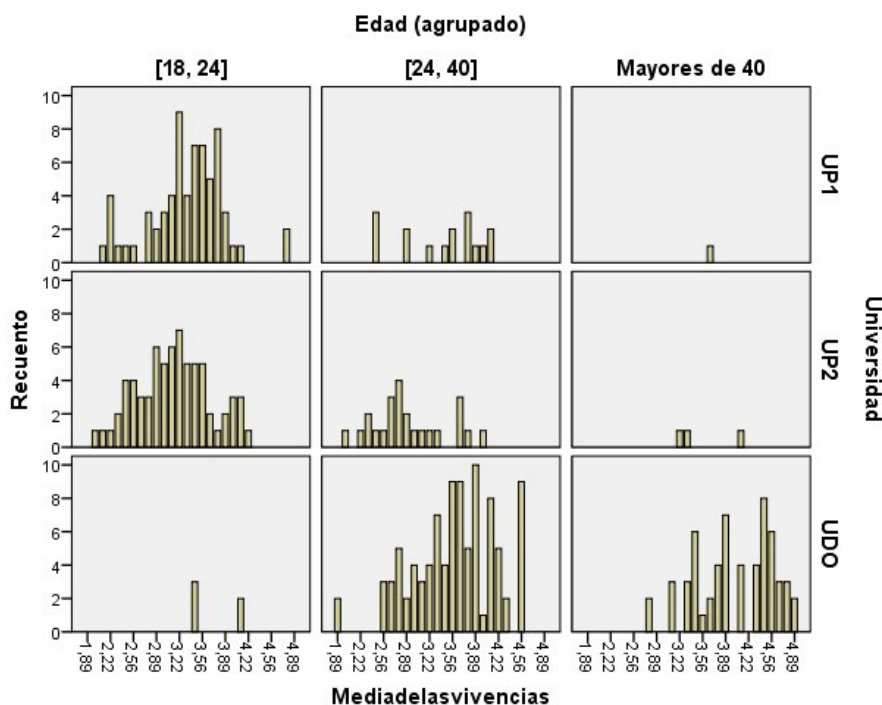


Figura 6. Media de las vivencias por universidad y edad.

Si pasamos ahora a ocuparnos de los ítems que se centran en la dimensión de las opiniones del alumnado (concretadas en aspectos tales como la determinación de cómo debería ser y/o implementarse la evaluación –preguntas 1, 2, 6, 7, 8 y 13), encontramos dos de las que obtienen mayor puntuación: la 2, que, en esta ocasión, obtiene mejor valoración en las dos universidades presenciales, con un 4,9 (UP1), un 4,92 (UP2), que en la no presencial, donde obtiene un 4,56 (UDO); y la

13, con un 4,49 (UP1), un 4,52 (UP2) y un 4,32 (UDO). La parte cualitativa evidencia la relevancia de estas dos cuestiones:

- » En relación a la pregunta 2:

*Me tranquiliza mucho que el primer día de clase me digan qué y cómo me van a evaluar (I 13, UP1, 27 años).*

*Afronto con mucha más tranquilidad una asignatura si en alguna de las primeras sesiones nos explican cómo nos van a evaluar (I 24, UP2, 21 años).*

*Si en la primera sesión te explican cómo te van a evaluar y te detallan los criterios de evaluación te serenas mucho más y ya te lo tomas de otra manera (I 65, UOD, 44 años).*

- » En relación a la pregunta 13:

*Me encantaría que valoraran más nuestra evolución antes que centrarse solo en si hemos asimilado teorías y conceptos (I 14, UP1, 20 años).*

*Deberían reunir una cantidad importante de informaciones y resultados de cada alumno, así se reduciría la aleatoriedad de una valoración única. Y también tendrían que valorar más nuestra evolución, analizar qué sabíamos antes y qué sabemos ahora (I 31, UP2, 23 años).*

*Los criterios de evaluación deberían permitir cuantificar nuestra evolución y nuestra capacidad de autorregulación (UOD, I 53, 31 años).*

Especialmente relevante es también el resultado de la pregunta número 10 (*Estoy convencido/-a que todos los profesores analizan minuciosa y críticamente la información que obtienen de todos los parámetros del proceso de evaluación de la asignatura*), que obtiene unos preocupantes 2,70 en la UP 1 y 2,52 en la UP2, subiendo hasta un 3,3 en la universidad

no presencial, la UDO. El estudio cualitativo refleja opiniones que lo refuerzan, puesto que varios informantes de las universidades UP1 y UP2 se manifiestan contrarios a que la evaluación se limite a *calificar*. En la universidad no presencial, en cambio, las entrevistas confirman que la estructuración de su sistema de evaluación (que permite que en las asignaturas un 40 % de la nota se determine en función a la entrega de trabajos parciales durante el cuatrimestre), es valorado positivamente:

Yo diría que un 90 % de los profesores no tienen en cuenta toda la información que tienen a su alcance cuando tienen que calcular la nota final. Por mucho que la guía de la asignatura marque unos porcentajes, creo que te ponen la nota que sacas en el examen y ya está (I6, UP1, 22 años).

Nos dicen que cuando seamos maestros deberemos tener en cuenta toda la información que recojamos en el día a día del aula y ellos, en cambio, hacen la corrección de examen y te ponen esa nota como nota final. Muy coherente no parece, ¿verdad? (I22, UP2, 24 años).

Como hay una parte de la nota que depende de nuestras actividades entregadas, la verdad es que veo que los profesores de la universidad no presencial tienen mucha información para poder concretar una nota, o sea, que todo no se reduce solo al examen final (I62, UDO, 25 años).

Al poder obtener un 40 % de la nota con los trabajos parciales que vamos entregando, nosotros vemos recompensado nuestro trabajo cotidiano y lo profesores disponen de un abanico amplio de variables para sacar una nota final. La verdad es que sí que creo que los profesores de esta universidad son bastante minuciosos (I60, UDO, 51 años).

Si analizamos lo circunscrito a los ítems relacionados con la importancia en la “mejora” de la evaluación, se aprecia un notable cambio en el paradigma de las puntuaciones, puesto que se le otorga más relevancia a la evaluación y a su innovación en las dos universidades presenciales. A la postre, si atendemos a los resultados anteriores, estos datos parecen coherentes: el alumnado de las universidades presenciales está demostrando una actitud más crítica respecto a la evaluación, y esta actitud justifica un reclamo de mejoras e innovaciones, que queda reflejado en puntuaciones más elevadas en las dos universidades presenciales que en la UDO:

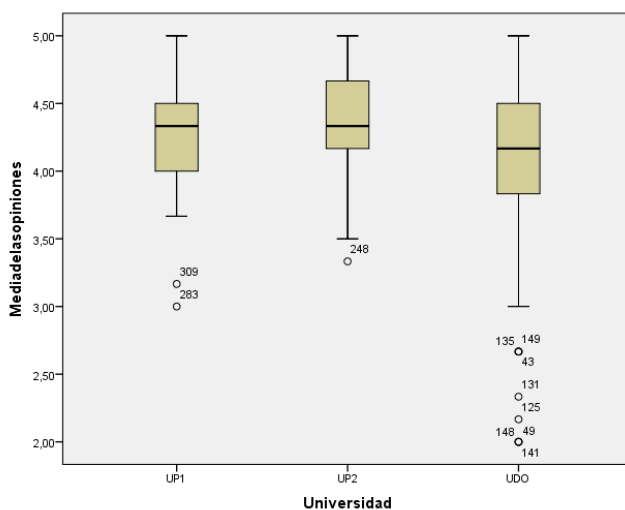
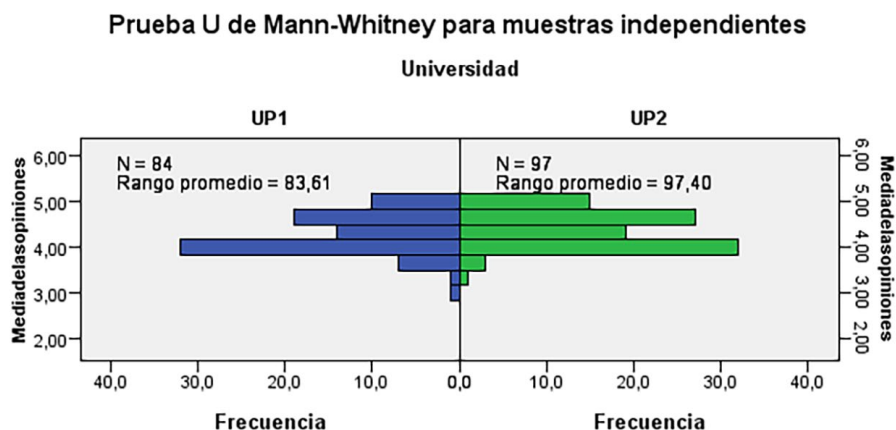


Figura 7. Valoración media de las opiniones según universidad

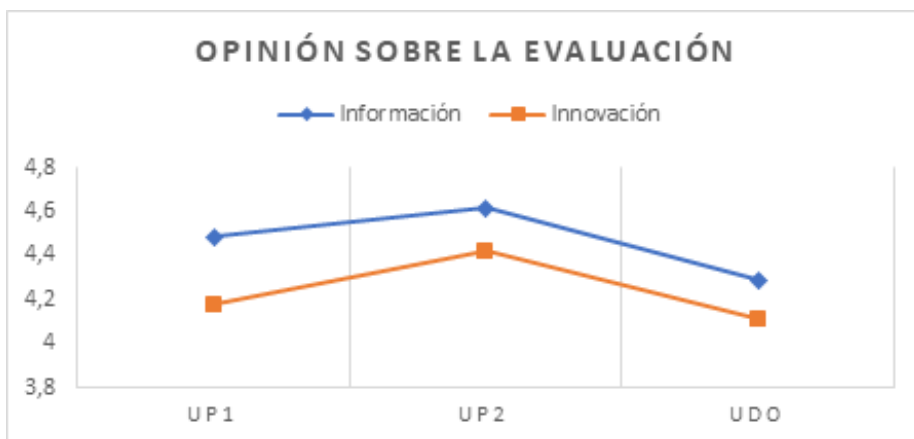
A tenor de la gráfica anterior, y reforzando su interpretación, hemos aplicado la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney tanto a los dos tipos de universidades (es decir, a las tres universidades), como a las dos universidades presenciales. En el primer caso, volvemos a rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, se muestra una diferencia significativa entre la UP1/UP2 y la UOD. En el análisis centrado únicamente en las dos universidades presenciales nos aparece un p-valor de 0.075, lo que

nos lleva a aceptar la hipótesis nula: la similitud entre los resultados específicos de las dos presenciales es mucho más pronunciada, como se aprecia en la siguiente gráfica.



**Figura 8.** Valoración media de las opiniones según universidad presencial

Si analizamos los ítems que se ocupan de información e innovación en la evaluación nos percataremos de unas puntuaciones más elevadas en las dos universidades presenciales:



**Figura 9.** Demanda de mejoras en la información e innovación por universidad.

Los ítems de la dimensión referida a la opinión pueden clasificarse en los que se centran en “demanda de información” y los que lo hacen en “reclamo de innovación”; en todos ellos la media de la puntuación de las dos universidades presenciales supera a la de la no presencial. Por lo tanto, se deduce un anhelo en la *mejora* de la evaluación mayor en las dos universidades presenciales, que resulta ser inversamente proporcional a las vivencias respecto de la evaluación.

En definitiva, cuanto peor son las vivencias más necesidad hay de demandar mejoras. Si nos fijamos en la gráfica IX, constatamos que el desarrollo de las dos gráficas de las tres universidades es casi paralela y refleja este deseo de optimización de las dos presenciales. También se percibe, en todas las preguntas de opinión, una mayor desviación típica por parte de la universidad a distancia, de donde se deduce que el alumnado no tiene una visión unificada y las puntuaciones son más dispares. La segunda pregunta marca claramente las diferencias a las que aludíamos, que en este caso concreto son muy representativas, pasando de una media de 4,9 en la UP1 y 4,92 en la UP2 a un 4,56 en la no presencial. La pregunta 7 también es una de las que han servido para calcular las medias de la gráfica IX, (*Bajo mi punto de vista, introducir innovaciones en la evaluación de las asignaturas de la carrera es uno de los objetivos más importantes que debe afrontar la universidad actualmente*); en ella se vuelve a corroborar que el alumnado más satisfecho con la evaluación, el de la UDO, otorga menos valor a un ítem relacionado con una necesidad de mejora, puesto que la UP1 obtiene un 4,23, la UP2 un 4,37 y la no presencial baja a un 4,09.

Para finalizar, en la siguiente gráfica, donde se recoge la media de las opiniones en base a la variable edad, se puede constatar que el alumnado con una opinión más uniforme y crítica es aquel menor de 24 años:

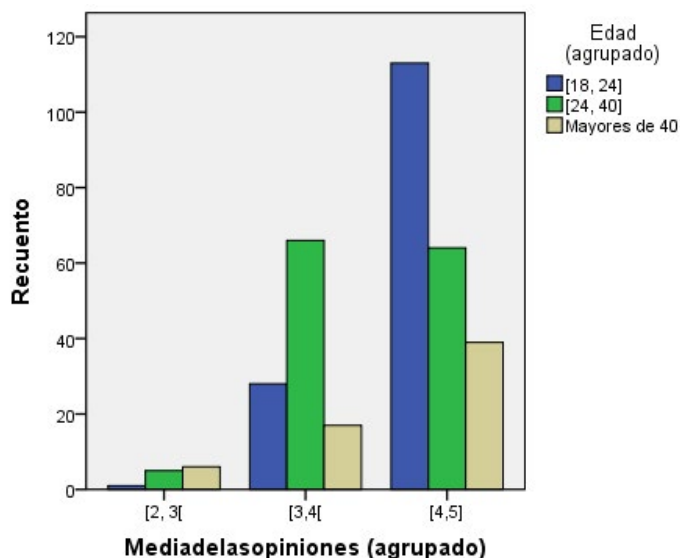


Figura 10. Media de las opiniones agrupadas según categorías de las edades.

#### 4. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos llevado a cabo una combinación cuantitativa y cualitativa que nos ha resultado complementaria; cada parte ha proporcionado una función para aproximarnos al fenómeno de la evaluación en el grado de magisterio en tres universidades españolas, dos con un sistema presencial, públicas, y una con un sistema online, privada. La combinación cuantitativa y cualitativa nos ha permitido ser metodológicamente plurales y nos ha posibilitado analizar el contexto, la situación, los recursos con los que contábamos, los objetivos y también el problema de estudio.

La investigación cuantitativa ha generalizado los resultados, ha proporcionado una aproximación a los fenómenos y una percepción del alcance del hecho estudiado. También abre la posibilidad de comparación entre estudios similares. Por otro lado, la investigación cualitativa nos ofrece

profundidad, referida a los datos, así como diversidad interpretativa y concreción de detalles y experiencias únicas. También aporta un enfoque, flexible, natural y holístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La principal conclusión que obtenemos es que el proceso de evaluación no es percibido de una manera del todo positiva por parte del alumnado, y, por lo tanto, requiere de metodologías que mejoren el proceso que se sigue en la educación superior. Queda confirmada, por consiguiente, la primera hipótesis, y se hace evidente que la evaluación del grado de magisterio necesita cambiar ciertas metodologías y reformular una parte de los instrumentos que, supuestamente, le sirven para entender e interpretar la realidad hasta llegar a convertirse en un instrumento de concreción del grado de consecución de los logros/avances/progresiones de cada estudiante. De esta manera, los resultados de este estudio se encuentran en sintonía con Suskie (2002), que considera que para conseguir un sistema de evaluación óptimo se hace indispensable determinar claramente las metas y los resultados de aprendizaje, vincular la evaluación con lo que se enseña y viceversa, utilizar diferentes instrumentos de evaluación y ampliar los campos de interpretación de los resultados de la evaluación.

En lo que concierne a la segunda hipótesis del estudio, los resultados ponen de relieve un patrón de diferencias dispar en función a la pertenencia del alumnado a un sistema universitario u otro, confirmándose así esta segunda hipótesis: el estudio revela que en la universidad no presencial, que cuenta con más alumnado que se sitúa en el intervalo de edades superiores a 24 años que las dos universidades presenciales, la experiencia vivida por su alumnado en la evaluación es más positiva.

Otra conclusión es que se observa un deseo en la mejora de la evaluación mayor en las dos universidades presenciales, y que resulta ser inversamente proporcional a las vivencias respecto de la evaluación

En aquellas dimensiones de la evaluación relacionadas con la opinión y con la urgencia por implementar reestructuraciones (la necesidad de saber, durante las primeras sesiones de una asignatura todo lo relacionado con la evaluación; la introducción de innovaciones en la evaluación o la opción de introducir en ella una valoración de la evolución de cada alumno/-a), los resultados son coherentes con el resto de la investigación, puesto que se produce un incremento en las puntuaciones del alumnado de la universidad presencial. Sin embargo, no detectamos el mismo patrón de incremento en el alumnado menor de 24 años y el alumnado mayor de 24 años. Precisamente en lo referente a la variable edad, el estudio detecta multitud de opiniones acerca de la evaluación diferenciadas claramente por edades, así, los menores de 24 años muestran un sentimiento más unificado sobre la importancia de todo aquello relativo a la evaluación; en las otras franjas de edad las valoraciones están más dispersas y un poco menos valoradas.

Investigaciones como esta que ahora concluye aportan información que corrobora la necesidad de proceder a replanteamientos de la evaluación del alumnado de la educación superior que no establezcan aspectos que se den por sentados; lo que resulta conveniente es que hagan más explícitas todas sus dimensiones, empezando por plantearse sobre *por qué y para qué* se evalúa, con la finalidad de ir evolucionando hacia procesos en los que el eje de la evaluación se canalice en la observación real y en la práctica de los criterios de evaluación. Al fin y al cabo, tener clara la respuesta a estas cuestiones implica (auto)exigirse una serie de mecanismos en consonancia con las clarificaciones conceptuales y de identificación de la realidad que se anhela evaluar, lo cual nos aproximaría a "un modelo basado en la equidad, adaptado a las necesidades de los estudiantes, participativo, con instrumentos variados, cualitativo y esencialmente formativo, que apueste por una educación que contribuya a una sociedad más justa" (Murillo e Hidalgo, 2018, p.1008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (2009). *General education assessment*. San Antonio: Texas A-M assessment Conference.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Los tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154.
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*. Methodology, PhD, Chalmers University of Technology.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Brown, G. T. L., Hui, S. K., Flora, W. M. y Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320.
- Brownell, J. E. & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D. C.: association of American Colleges and Universities.
- Cabezas, D.; González, C. y Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre las prácticas de evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé*, 8(1), 51-61. Extraído el 2 de septiembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040308>
- Cañadas, L.; Santos, M. y Castejón, F. J. (2016). Percepción de egresados sobre la utilización de instrumentos de evaluación y la participación en la calificación en educación superior. I Jornadas de Buenas Prácticas en Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Ángel Pérez Pueyo, Ángeles Díez Fernández, Carlos Gutiérrez García, David Hortigüela Alcalá (Coords.) 48-58.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N. J: Merrill.
- Denzin, N. K. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods* (vol. 1). London: Sage publications.
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. En S. M. Downing y T. M. Haladyana (Eds.), *Handbook of test development* (pp.3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goe, L., Bell, C. y Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington: NCCTQ.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. y Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Lawrence Erlbaum.

- Harris, L. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling: V A: Stylus.
- Márquez, M.J., Padua, D. y Prados, E. (2017). "Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos". En: S. Redón y J. F. Angulo (coord.) *Investigación cualitativa en educación*, pp.133-148.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Medina, M. y Medina, E. (2011). Guías docentes y evaluación: la percepción de los alumnos. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual María Teresa Tortosa, José Daniel Álvarez, Neus Pellín (coords), p.2472.
- Miró, J., Fernández, M. y Cabrera, N. (2015). La opinión y percepción de los estudiantes en la evaluación por competencias. *Revisión*, 8(3), 1989-1199.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Yuste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
- Rhodes, T. L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tolos for using rubrics*. Washington, D. C.: Association of American Colleges and Universities.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, Graó.
- Sireci, S. G. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher*, 36, 477-481.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Sanabria, E. (2017). *¿Qué opinan los alumnos? Su percepción sobre la adquisición de la competencia Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES / Tamara Ramiro, María Teresa Ramiro y María Paz Bermúdez (comp.)*.

- Sherman, R. & Webb, R. B. (Eds.). (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Palmer Press.
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Todd, Z. & Nerlich, B. (2004). Future directions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp.231-237). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Zhu, C. & Engels, N. (2014). *Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education: Perceptions and Reactions of Teachers and Students*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 136-158.
- Zumbo, B. D. (2007). Validity: Foundational issues and statistical methodology. En C. R. Rao y S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics*, 26. *Psychometrics* (pp.45-79). Amsterdam, Elsevier Science.

**Cómo citar el capítulo (APA):** Pallarès Piquer, M., Cabero Fayos, I., y Muñoz Escalada, M.C. (2020). Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.141-169). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**Cómo citar el capítulo (VANCOUVER):** Pallarès Piquer M, Cabero Fayos I, Muñoz Escalada MC. Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.141.

