



Teoría de la Educación. Educación y Cultura
en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca
España

López Pérez, María del Mar; Pérez Morote, Rosario
LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LOS GRADOS DE
ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 13, núm. 3,
noviembre, 2012, pp. 190-219
Universidad de Salamanca
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS GRADOS DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Resumen: Con el propósito de valorar los pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos orientado nuestra participación a analizar las herramientas metodológicas aplicadas en la formación del alumno y su evaluación. El objetivo principal de esta investigación se centra en averiguar si la metodología utilizada por el profesor es percibida como adecuada para los alumnos, y conocer si se evalúan correctamente las capacidades a alcanzar.

Para nuestro análisis, hemos utilizado los informes de evaluación de la calidad docente realizados durante los tres últimos cursos académicos por la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete, así como una encuesta donde los alumnos valoran los procedimientos habitualmente usados por el profesor en el aula. El trabajo persigue el análisis de los procedimientos e instrumentos que el docente planifica y especifica en las guías de las asignaturas y que forman parte del plan docente del grado.

Palabras clave: metodología; evaluación; trabajos en grupo; prácticas; examen final; guías docentes; coordinación.



VALUATION OF TEACHING AND LEARNING PROCESS IN UNDERGRADUATE DEGREES

Abstract: In order to evaluate the teaching and learning process, we have focused our interest on analysing the methodological tools applied in the formation of students and their evaluation. The main aim of this research is to know if the methodology used by the teacher is seen as appropriate for students. We want to know if it evaluates properly over the last.

For our analysis, we used the evaluation reports made over the last three academic years by the Faculty of Economics and Business of Albacete. We employed a survey whereby students valued the procedures normally used by the teacher in the classroom. The work aims to the analysis of the procedures and instruments planned and specified by the teacher in the subject guidelines which are part of the degree plan.

Keywords: methodology; evaluation; test; teamwork; teacher coordination.



LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS GRADOS DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Fecha de recepción: 11/10/2011; fecha de aceptación: 26/07/2012; fecha de publicación: 30/11/2012

María del Mar López Pérez
mar.lopez@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha

Rosario Pérez Morote
rosario.pmorote@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es valorar los pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así tratamos de analizar la metodología utilizada por el profesor para alcanzar las competencias previstas y el juicio que despierta en el alumnado. Es posible que, en un principio, pueda pensarse que las opiniones de los alumnos tienen una validez menor para definir la calidad, ya que pueden estar centradas en sus propios intereses y en las condiciones contextuales en las que trabajan. No obstante entendemos que son ellos quienes viven los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, sus opiniones y valoraciones deben constituir una fuente de información altamente fiable (véase Ahearn *et alt.*, 2008).

Uno de los principales rasgos que sobresalen en la ya amplia experiencia en sondeos realizados a los alumnos es la estabilidad y validez de sus opiniones, así como la estabilidad de los efectos institucionales puestos de manifiesto a lo largo de los años. Ello está tan aceptado que en el documento marco para el Espacio Europeo de Educación Superior (2005) -donde se proponen “Criterios y Directrices sobre el EEES” como una iniciativa de calidad- se sugiere a las instituciones contar con líneas de acción tendentes a obtener información relevante para la “gestión eficaz de sus programas de estudios y otras actividades”. Entre los agentes a considerar para la obtención de dicha información se menciona a los propios estudiantes.



En este contexto hemos llevado a cabo esta investigación entre los alumnos de los dos primeros cursos del Grado de ADE y de Economía, en la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete, con el fin de analizar el ajuste existente entre los sistemas de evaluación implantados por los docentes y la percepción y satisfacción que los estudiantes tienen de dichos sistemas. El objetivo básico es poder evaluar dichas discrepancias con el fin de mejorar la estructura de los procedimientos de evaluación y sistemas de calificación de las asignaturas, considerando a docentes y discentes como elementos activos y participativos en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva tanto una modificación de la estructura de las titulaciones, buscando una formación basada en competencias, como una modificación del sistema de medición de la enseñanza, donde el crédito deja de centrarse en la dedicación docente para medir el esfuerzo del alumno. Esto último está vinculado a una filosofía de aprendizaje constructivista, donde se requiere un cambio en las metodologías educativas que tradicionalmente venían aplicándose en la clase magistral.

Esa adaptación al Espacio Europeo exige una transformación de la metodología que debe adaptarse al nuevo proceso de aprendizaje, donde se valora el esfuerzo del alumno. Para lograrlo, el profesor propone diferentes herramientas metodológicas para alcanzar las competencias de cada titulación. Asimismo el alumno, a partir de su aplicación, es capaz de diferenciar aquellas que le han facilitado la incorporación de tales aprendizajes, de esas que le han obstaculizado alcanzarlos. A partir de su valoración, los docentes deben plantearse cuáles se ajustan a los objetivos propuestos en cada materia, cuáles deben descartarse en programaciones siguientes y cuáles es preciso incentivar.

Para la elaboración de este informe, los alumnos dispusieron de un cuestionario de 57 preguntas donde se indagó acerca de las herramientas metodológicas empleadas por el profesor. Las cuestiones iban dirigidas a conocer su grado de satisfacción sobre los procedimientos utilizados, si les ha sido útil su aplicación y en qué porcentaje podrían ser valorados. Asimismo se preguntó por aquellas pruebas de carácter más tradicional, como los exámenes finales, y si se han adaptado al nuevo sistema educativo.



La encuesta se ha dirigido a los grupos de los grados de Economía y Administración de Empresas que se están impartiendo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete. La Figura 1 recoge la población y la muestra analizada.

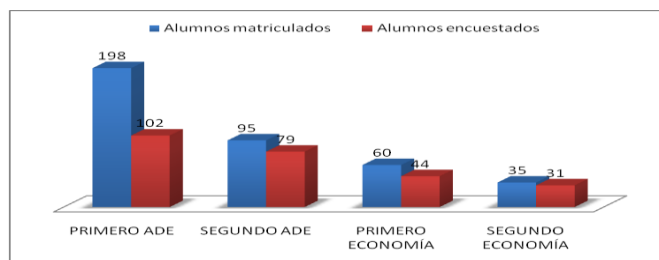


Figura 1: Alumnos matriculados frente a alumnos encuestados

Tal y como puede apreciarse, el estudio que presentamos abarca el 51,51% de los alumnos matriculados en el primer curso del grado de ADE, el 83,15% de segundo de ADE, el 73,33% en primero de Economía y el 77,5% de los alumnos de segundo de Economía. En los grupos de primer curso, se han considerado como alumnos matriculados los que llegan por primera vez a la Universidad. En los de segundo, se ha considerado la matrícula media considerando el total de asignaturas impartidas. El error muestral, para un nivel de confianza del 95%, asciende a un 6,7% y 4,5% para los cursos de 1º y 2º de ADE respectivamente, y un 7,6% y 6% para los de Economía.

Una vez realizado el recuento de los datos proporcionados por el alumnado, se ha llevado a cabo el análisis estadístico de la información. Del análisis de la varianza realizado (ANOVA) a través del estadístico F de Snedecor, puede verse cómo las diferencias significativas entre los cuatro grupos hacen referencia a si la combinación de herramientas metodológicas utilizadas reflejan el esfuerzo del alumno; a la utilidad y valoración de las prácticas individuales y de los trabajos en grupo para reforzar los conocimientos; a los debates y discusiones y en qué medida reflejan el trabajo del alumno; a la necesidad de realizar pruebas parciales, finales o de mejora, si están bien valoradas, si son útiles para reforzar los conocimientos y cómo deberían valorarse dentro de la calificación final. Por último se presentan diferencias significativas en relación a si la participación en clase está acorde con los objetivos de la asignatura. Los resultados obtenidos en el análisis ANOVA, así como de los principales estadísticos analizados, se adjuntan en el anexo que figura al final del estudio.



3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS POR EL ALUMNADO

Desde el marco del EEES y asumiendo la evaluación continua como instrumento esencial en el desarrollo y potenciación del trabajo autónomo del alumno, el profesor debe considerar que el aprendizaje es un proceso global en el que intervienen diferentes elementos: el contexto, las actitudes y expectativas de los alumnos, la formación del docente, etc. Por esta razón, hemos de tener presente que el profesorado debe estar formado en didáctica, independientemente de cuál sea su especialidad. Colen *et al.*, (2006:3-14) indican que el profesorado no debe sólo actualizarse en su área de conocimiento, sino que también debe formarse como docente, debe ser competente en la producción y el diseño de recursos didácticos, en la gestión del aula universitaria, en la creación, el seguimiento y la evaluación de situaciones ricas, motivadoras y generadoras de aprendizaje para los alumnos.

El objetivo es promover el trabajo autónomo del alumno de manera que éste asuma una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo. Rico Vercher y Rico Pérez (2004: 15) indican que el aprendizaje autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo, de la adquisición de conocimientos y los asimila a su propio ritmo. Dicho aprendizaje viene condicionado por un sistema muy intenso de tutoría; exige un mayor esfuerzo docente y una nueva actitud de profesores y alumnos. Requiere la preparación y utilización del alumnado en el dominio de las nuevas tecnologías y de las fuentes bibliográficas; requiere infraestructuras tecnológicas y didácticas.

Para el desarrollo de los contenidos y las habilidades requeridas en cada materia, el docente debe desarrollar una metodología que puede englobar diferentes actividades: clases magistrales, trabajo dirigido, tutorías, materiales de apoyo o documentación. Y una vez desarrollada dicha metodología será necesario habilitar, en la organización y planificación de la clase, cómo se van a evaluar las competencias adquiridas por el alumno. La evaluación debe, por consiguiente, estar en consonancia con los objetivos y las competencias globales especificados en los programas de las asignaturas. Por esta razón es importante distribuir las ponderaciones de cada actividad que forme parte de la evaluación y que el alumno las conozca.



En el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete se lleva experimentando, antes de la implantación de los Grados en el curso académico 2009-2010, a través de una experiencia piloto en las licenciaturas de Economía y Empresariales, la aplicación de este nuevo sistema de enseñanza. Desde el momento de la implantación, los cursos de formación y el desarrollo de talleres incentivaron el trabajo de los docentes. Fue esencial la colaboración de representantes de cada área para confeccionar unas guías docentes que fueran homogéneas para cada titulación y que dieran un instrumento útil de trabajo tanto para el alumno como para el profesorado. En ellas se incluye las herramientas que configuraran, de forma general, el sistema de evaluación y que tratamos de exponer a continuación.

3.1. El proceso de evaluación continua

Podemos afirmar que está asumida por profesores y alumnos la lógica constructivista según la cual el alumno es responsable de su propio aprendizaje y que es el profesor quien debe proporcionarle herramientas adecuadas para su consecución. La mayor parte del alumnado tanto de Economía como de ADE considera que el procedimiento de evaluación continua es adecuado para conseguir aquellos objetivos señalados por las asignaturas, y que están presentes en las guías docentes publicadas. En general así lo manifiestan más del 50% de los alumnos de Economía y de Administración de Empresas (el 51,4 % y 53,2% en ADE, 1º y 2º respectivamente; y el 56,8% en 1º de Economía). No hay que dejar de analizar, como haremos más adelante, el grupo restante, 2º de Economía, algo más crítico con la validez del sistema, pues solo un 41,9% de ellos piensan que este sistema de evaluación continua les permite mejorar su nivel de aprendizaje.

Los porcentajes descienden cuando se trata de valorar las herramientas que han usado los profesores con vistas a conseguir sus objetivos. El alumno espera que tales herramientas se ajusten a lo que se pretende conseguir y que valoren el esfuerzo realizado. Este es, en nuestra opinión, uno de los aspectos en los que el profesor debe plantearse su actuación en el aula, seleccionando los instrumentos metodológicos a aquellas competencias que se quieren alcanzar. Para ello, es necesario valorar cuáles les han permitido obtener resultados más satisfactorios. Entendemos que en función de las materias impartidas pueden ser válidos diversos procedimientos en distintos escenarios.



Centrándonos en la opinión del alumno, particularmente de aquellos partidarios del proceso de evaluación continua, más del 60% piensan que los instrumentos que el profesor les ha proporcionado para adquirir su aprendizaje no les han permitido valorar su esfuerzo y trabajo. Es preciso plantearnos qué instrumentos podrían ajustarse mejor a alcanzar los objetivos y las competencias diseñadas por nosotros mismos. Un análisis de la valoración de las herramientas docentes nos permitirá una aproximación a una mejor y más exitosa planificación de la actividad docente.

3.2. Las prácticas individuales. Recensiones de artículos

La resolución de prácticas individuales con distintos instrumentos permite una adaptación mayor a las peculiaridades de cada materia. Son pruebas de carácter habitual que pueden realizarse dentro o fuera del aula. Dichas prácticas pueden englobarse dentro de lo que se conoce como el portafolio, elaborado por el propio alumno para que proporcione material que servirá para su formación en dicha materia. Es cada vez más habitual la descarga de documentos de prácticas de la Red, así como la entrega de problemas, supuestos teórico-prácticos, análisis de gráficas y comentarios de artículos. En este sentido no queremos dejar pasar la importancia que las nuevas tecnologías tienen para facilitar la adquisición de conocimientos. Los campus virtuales o herramientas e-learning permiten al alumno continuar con los procesos de aprendizaje fuera del aula. Este conjunto documental elaborado por el estudiante muestra la tarea realizada durante el curso en una materia. La forma de articularlo dependerá del objetivo de la asignatura y deberá establecerse una estructura que evidencie la evolución del aprendizaje y los resultados.

No hay acuerdo acerca del porcentaje que deben dar los profesores a estas herramientas metodológicas. Mayoritariamente, los alumnos de Economía suelen solicitar al profesorado una mayor cantidad de prácticas para el trabajo presencial en el aula. Estas prácticas ayudan al alumno a ir preparando la asignatura y les facilita la atención. Tenemos que destacar como significativo que el grupo más crítico con el sistema de evaluación continua (2º de Economía) es el que propuso un porcentaje más elevado. Entre las críticas, debemos destacar la coincidencia en que una acumulación de las que deben realizarse fuera del aula provoca un tiempo de trabajo superior al estimado por el profesor. Por este motivo, solicitan una mejor planificación y coordinación por parte del



profesorado. Los alumnos de ADE explicaron, además, que su repercusión en la calificación final es menor de la que indican los propios profesores, al no ser decisivas las bien calificadas. Todos los grupos analizados coinciden en que la ponderación de estas prácticas debería suponer entre un 16% y un 25% de la calificación final.

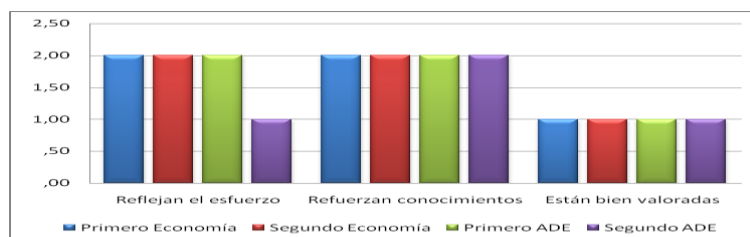


Figura 2: Prácticas Individuales (Mediana)
 (0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho

Como ejemplo, dentro de estas prácticas podemos incluir las revisiones a artículos cuyo componente crítico es indispensable. Constituye un examen a fondo de un tema concreto lo que conlleva una revisión de sus planteamientos teóricos y metodológicos y de sus resultados y conclusiones. Obviamente, el alumno que desarrolla esta labor tiene que conocer las fuentes y bibliografía que hay escritas acerca del tema, no sólo para ver cómo y en qué medida ya ha sido analizado, sino para analizar la aportación que pueda hacer dicho alumno.

Hay una clara mayoría en los grupos analizados de quienes piensan que son muy útiles para reforzar conocimientos. De esta forma lo manifestaron el 76% del total de los alumnos. No obstante, alrededor del 50% del alumnado piensa que no reflejan el trabajo que les dedican, porcentaje mayor si le unimos quienes piensan que su repercusión es cero. Y a ello podemos añadir que algo menos del 50% opinan que no sirven para consolidar lo aprendido.

El problema se presenta al hablar de cuánto debe valorarse el análisis crítico de estos artículos. Entre el 70 y 80% de los alumnos piensan que están muy poco valorados en la calificación final, pero cuando se pregunta en qué medida deberían estar valorados, en su mayoría, en porcentajes superiores al 90%, estiman que debe hacerse poco o muy poco, es decir, como está previsto por el profesor. De nuevo, el problema está en que el tiempo que deben dedicarle es mayor que el estimado por el docente.

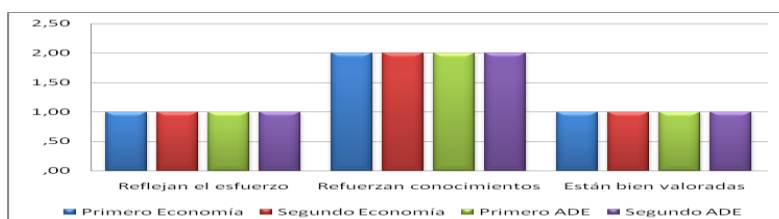


Figura 3: Recensiones a artículos (Mediana)
(0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho

3.3. Los trabajos en grupo. Debates y discusiones

La nueva realidad académica ha impuesto nuevos roles para el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo en grupo se constituye en una de las técnicas que mejor permiten al alumno adquirir las competencias que le garantizan el desarrollo de determinadas habilidades sociales. No se trata únicamente de constituir agrupaciones de personas que trabajan sobre un tema, si fuera así estaríamos obviando el elemento fundamental de esta técnica. Nos referiremos al trabajo en grupo como aprendizaje cooperativo, entendiendo por él “un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y su entorno” (Lobato, 1998: 23).

El seguimiento del proceso por parte del profesor dará los primeros argumentos para poder evaluar el trabajo del alumno. Sin duda, la presentación ante el gran grupo de las principales conclusiones del trabajo cooperativo será una valiosa fuente de información para el docente y su valoración de la actividad del alumno.

La valoración del alumno de tales trabajos se centra en que exigen excesivo esfuerzo. Restan tiempo para poder llevar preparadas las asignaturas y esa circunstancia hace que el alumno se muestre reacio a ellos. Entre el 70 y 74% de los alumnos participan de esta afirmación. En 1º de Economía el porcentaje se reduce aun siendo mayoritario: 56,8%. Esta situación hace que no se vea positivo un instrumento pedagógico que les permite alcanzar competencias transversales, como es posible en nuestra opinión. Por el contrario, piensan que no les permite asentar los conocimientos de cada asignatura. Solo este grupo reconoce una mayor utilidad de su aplicación: 63,6%. En los grupos

restantes, apenas llega al 40% quienes opinan que pueden mejorar los conocimientos adquiridos en clase. La misma proporción registramos en los partidarios de exponer las conclusiones a las que llegan en ellos.

Otra de las reticencias del alumnado a estos trabajos es que no los consideran bien evaluados en la nota final. Su dedicación, por tanto, no tiene una compensación tangible. Sin embargo, al igual que en la valoración de las prácticas, al solicitarles en qué proporción les gustaría que repercutiese en la calificación final, no proponen un porcentaje mayor al que habitualmente se le aplica, incluso lo reducen. Coinciden en que no debe superar el 25% de la calificación global. Una explicación nos atrevemos a darla a partir de sus propios comentarios en relación a que no todos los miembros del grupo trabajan al mismo ritmo. La consecuencia es que aquellos que aspiran a un buen expediente pueden verse perjudicados por un trabajo que no pueden hacer en su totalidad. Este problema es menor cuando ellos mismos eligen sus compañeros en lugar de ser asignados por el profesor.

Una de las modalidades de trabajo colaborativo son los debates. Suelen utilizarse una vez que el grupo ha consultado documentos, materiales, vídeos, del tema objeto de estudio. El objetivo es alcanzar un nivel importante de reflexión y éste, a su vez, debe contribuir a los objetivos formativos del curso. En este tipo de debate el cierre de la actividad cobra mucha importancia. Debe acabar con unas conclusiones o reflexiones finales, que pueden ser realizadas por el profesor o por los alumnos. Este procedimiento, para que sea formativo, debe estar perfectamente programado y diseñado. La finalidad es recopilar y revisar información de forma grupal. Se centra en el análisis y selección de las fuentes encontradas y en su intercambio entre todos los participantes.

Esta herramienta metodológica tiene bastantes partidarios entre los alumnos y sus quejas van dirigidas precisamente al hecho de que no se celebren de manera más frecuente. Los debates son herramientas demandadas por el alumnado puesto que les permite el aprendizaje, aunque les exija esfuerzo su preparación. De nuevo los del grupo de 1º de ADE expresan unos niveles menos extremados que los restantes, para quienes requieren un esfuerzo superior al que ven reflejado en la calificación. En cambio, los grupos coinciden alrededor del 50% en que sirven para consolidar, repasar aquellos conceptos que previamente se han adquirido en el aula, e incluso para preparar otros que se expondrán después por el docente. También coinciden en que deben repercutir poco

en la calificación final, no más de un 15% de la calificación global. Esta característica no es común para las demás herramientas metodológicas pues el alumno es reticente a incorporarla si no conlleva una gratificación en forma de nota. En este caso, ven conveniente su desarrollo con el objetivo de aprender. Así lo manifiestan entre el 70 y 80% de los alumnos encuestados.

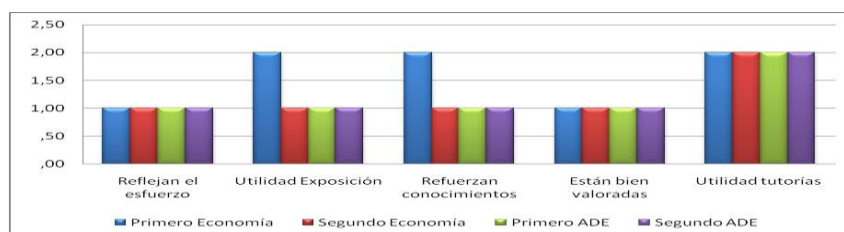


Figura 4: Trabajos en grupo (Mediana)
(0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho

Tanto la preparación de los trabajos en grupo como los debates han requerido la utilización de las tutorías académicas de forma más intensa. Asistir a ellas suscita mayor unanimidad, pues permiten un seguimiento continuo del trabajo. Alcanza el 86% en el grupo de 1º Economía quienes piensan que son básicas para la obtención de un resultado satisfactorio y de ellos un 22 % las califican de muy importantes. En todos los grupos los porcentajes son elevados: 74% para los restantes de Economía y 66% y 69% para los de Empresa.

Con estos trabajos colaborativos, los alumnos se entrenan en la adquisición de habilidades que serán de aplicación en el mundo laboral, como el trabajo cooperativo, capacidad de dirección, de liderazgo, coordinación del grupo, así como otras que serán de desarrollo en la investigación, como la búsqueda bibliográfica, el diseño de una guía de trabajo, procesamiento de datos y la extracción de conclusiones.

3.4. Las pruebas finales, parciales y de mejora

Las pruebas parciales y finales suponen normalmente el mayor peso dentro de la calificación global del alumno. Puede tratarse de pruebas escritas de respuesta abierta, pruebas objetivas o tipo test o bien pruebas orales.

Las pruebas escritas de respuesta abierta son cronometradas, efectuadas bajo control, en las que el alumno construye su respuesta. Se le puede conceder consultar el material de apoyo. Contribuyen a comprobar la capacidad de expresión, la organización de ideas, la capacidad de aplicación, el análisis y la creatividad del alumno.

Las pruebas tipo test se consideran pruebas objetivas formadas por preguntas de las llamadas de elección múltiple. En ellas el alumno no elabora la respuesta; simplemente debe seleccionarla. Permiten evaluar una base amplia de conocimientos y diferenciar su nivel de adquisición. Las opciones de respuesta deben tener una longitud similar y una conexión con la pregunta. Además, deben ser del mismo ámbito, no ser sinónimas y debe existir claridad en la respuesta correcta.

Las pruebas orales constituyen un método imprescindible para medir los objetivos educacionales. Son útiles para comprobar la profundidad en la comprensión, la capacidad de relacionar diversas materias y el conocimiento de problemas actuales. Debe definirse con claridad el objetivo del examen y los aspectos que se tendrán en cuenta. Pueden articularse de varias formas: defensa de un proyecto, entrevista, presentaciones grupales, ponencias.

La opinión que los alumnos muestran en relación a la realización de las pruebas parciales es coincidente en tres de los grupos. Se consideran necesarias para los alumnos de ADE, alrededor del 76%, y los de segundo de Economía (51,8%). Mientras tanto, la opinión de los alumnos de 1º de Economía apenas supera el 20%. En concordancia con esta opinión, se encuentra la apreciación del alumnado sobre su contribución a la consolidación de conocimientos.

Del mismo modo coinciden en que dichas pruebas parciales se encuentran infravaloradas en la calificación final. El 87,1% de los alumnos de 2º de Economía así lo indican, y más del 65% de los de ADE. En general los alumnos de 2º son los más críticos pues expresan que deberían suponer más de un 26% del valor de la calificación final. Entre los alumnos de 1º la propuesta de calificación es inferior: todos piensan que debería estar entre el 16% y el 25%. En lo que sí encontramos una coincidencia abrumadora es en que las pruebas parciales deberían tener carácter eliminatorio: más del 90% de los alumnos de ambas titulaciones. Se convierte en una de las exigencias de estos con vistas a facilitar su formación y la consecución de sus objetivos finales.

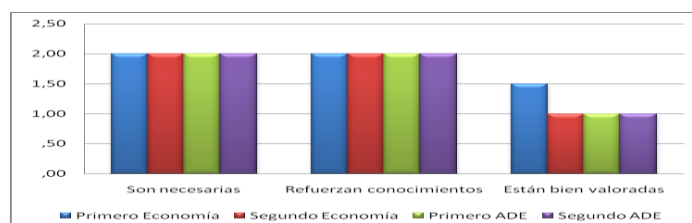


Figura 5: Pruebas parciales (Mediana)
(0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho

En cuanto al examen final se considera útil para la evaluación y el aprendizaje de las competencias adquiridas a lo largo del curso, como los conocimientos básicos de la asignatura, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y capacidad de razonamiento. Suele tener un peso importante en el total de la calificación del alumno y ello a veces supone un inconveniente ya que se le da más prioridad a la acumulación de contenidos que al dominio de herramientas de aprendizaje (adquisición de competencias). Se centra sólo en el resultado de los aprendizajes ignorando el valor de los procesos formativos. Por ello se considera interesante dar un menor porcentaje al examen final. Todavía existe cierta reserva del profesorado a reducir su importancia.

Existe unanimidad para los alumnos en la importancia de la realización de pruebas o exámenes finales que reflejen convenientemente los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. En el primer curso del grado de Economía un 93,2% consideran necesario llevarlo a cabo siendo dicho porcentaje del 77,4%, 74,8% y 75,9% en segundo del grado de Economía y en primero y segundo curso de ADE respectivamente. En cuanto a si dichas pruebas tienen un peso adecuado en la estructura global de la evaluación del alumno, las opiniones están más diversificadas. En los primeros cursos, los alumnos muestran su acuerdo en su valoración (72,7%-64,1%). Los alumnos de segundo curso presentan una opinión más dividida y crítica. Únicamente el 54,8% de los de Economía y el 55,7% de ADE piensan que la prueba final está suficientemente valorada. Puede advertirse por tanto cierta insatisfacción cuando disminuye la valoración del examen final dentro de la nota global del alumno.

Existe acuerdo entre todos los grupos en relación a la ponderación que el examen final debe tener dentro de la calificación final de la asignatura, en torno al 50%. En general, los alumnos se pronuncian mayoritariamente solicitando más tiempo entre estas pruebas

para lograr resultados satisfactorios. Incluso solicitan un espacio entre el período lectivo y el tiempo en que se realizan con objeto de su mejor preparación.

Como complemento de las anteriores y, con carácter voluntario, el profesor puede ofrecer pruebas de mejora que permitan incrementar la nota final. Dichas pruebas pueden presentarse cuando el alumno haya alcanzado los mínimos marcados por el docente en cada asignatura. En algunas asignaturas se ofrece esta opción al alumno, pero según el 90% de ellos deberían proporcionarse siempre que su calificación se sitúe entre 4 y 4,9. En general, estas pruebas se encuentran bien consideradas por parte del alumnado, si bien dicha percepción es más evidente para los del grado de Economía. No obstante observamos en la práctica que no acuden a ellas mayoritariamente para mejorar sus calificaciones. En primero de Economía un 72,7% no acude a dichas pruebas frente al 54,8% en segundo curso; en ADE dichos porcentajes son del 54,4% y del 65,8% en primero y segundo respectivamente.

3.5. La asistencia y participación en clase

La asistencia a clase supone una condición implícita al proceso de evaluación continua. Se intenta fomentar la asistencia de los alumnos a las clases y de cumplimiento obligatorio para el profesorado, por lo que no hay posibilidad de elección sobre su uso. Este instrumento está relacionado con la evaluación de las actitudes del alumno.

Constituye un elemento polémico a la hora de considerarlo parte integrante de la calificación final del alumno. Es posible que los alumnos asistan a clase por el control de la asistencia y no por el interés hacia la misma. Presenta inconvenientes relacionados con la configuración de clases con alumnos pasivos que no permiten llevar a cabo dinámicas de trabajo activas y con más comportamientos negativos de algunos alumnos. Consideramos que es más importante hacer consciente al alumno de la importancia de la asistencia por la implicación en el proceso y el aprendizaje, que no sería posible sin su presencia y participación activa.

Todos los alumnos coinciden en que debería formar parte de su calificación, si bien no se encuentra valorada expresamente por el profesorado ya que, al tratarse de un proceso

de evaluación continua, el hecho de asistir a clase se considera implícito al propio sistema de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos, en más del 60% de todos los grupos, se quejan de que el profesorado no tiene en cuenta la asistencia al no valorarla positivamente ni incluirla como una parte de la nota. Sólo una minoría considera que es suficiente la valoración que de ella hace el profesor: un 13,6% (primero Economía), 19,4% (segundo Economía), 27,2% (primero ADE) y 7,6% (segundo ADE).

La ponderación que los alumnos otorgarían a la asistencia a clase parece coincidir por cursos. Así mientras que los alumnos de primero consideran que la asistencia no debe ser valorada en más de un 5% de la nota final, en torno al 40%; casi la mitad de los alumnos de segundo de ambas titulaciones elevarían la proporción en que esta actividad debe contar en la nota final (entre el 16 % y el 25%).

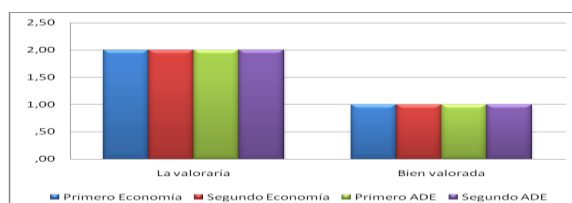


Figura 6: Asistencia a clase (Mediana)
(0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho

Por otro lado, el alumno considera insuficiente su propia participación en el proceso de evaluación continua con valores en torno al 50%, salvo en el grupo de 2º de Economía que supera el 74%. No obstante es este grupo al que menos gustaría que el profesor fomentase su intervención en el aula (51,6%). A diferencia de estos, los grupos restantes agradecerían que el profesor incentivase a los alumnos a hacer las clases más dinámicas, en más del 60%.

Es generalizada la estimación de que la participación en clase no está lo suficientemente valorada por el profesor. La mayor parte de los docentes no asigna peso específico a la intervención del alumno en el aula. Comparten esta opinión alrededor del 70% de los alumnos de ADE y entre el 59,1% y 54,8% de los de Economía. Si bien es cierto que existe una crítica en cuanto a la insuficiencia de la ponderación de esta participación en la nota final, según los alumnos no debería superar el 5%. Una vez más llegamos a la

conclusión de que aquello que no está retribuido o considerado por el sistema de evaluación no tiene tanto interés para el alumno y en consecuencia no se esfuerza para llevarlo a cabo.

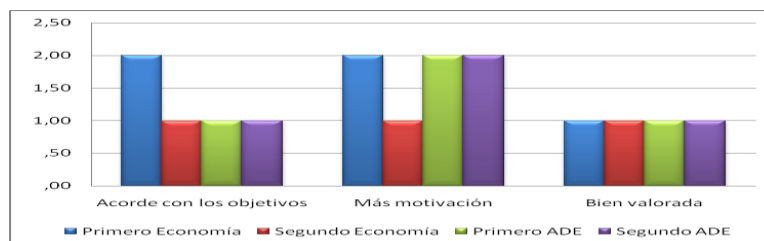


Figura 7: Participación activa (Mediana)
(0) Nada, (1) Poco, (2) Bastante, (3) Mucho)

4. LAS PROPUESTAS DEL PROFESORADO

4.1. Las guías docentes

Las guías docentes son un instrumento imprescindible que conecta a profesor y alumno, cuya utilidad está fuera de dudas. La guía se entiende como un compromiso que propone el docente, respaldado por su área, y que el alumno acoge y acepta. Su aceptación por ambas partes obliga a su cumplimiento. En el Reglamento de Evaluación del Estudiante, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Castilla la Mancha el 24 de febrero de 2011, se reconoce como un derecho del alumno su conocimiento y cumplimiento. En este contexto, tal y como se afirma en el citado reglamento, “esta normativa se desarrolla con el fin de garantizar a los estudiantes el derecho a ser evaluados y que la evaluación sea adecuada, objetiva y basada en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, quedando regulado el desarrollo y calificación de las pruebas de evaluación y, en su caso, el correspondiente procedimiento de impugnación”. El valor que se da a la guía es por tanto clave para entender el nuevo crédito europeo.

Como es sabido, cada guía docente debe contener una información mínima que permita identificar y reconocer cada materia. Incluirá los resultados de aprendizaje previstos a modo de objetivos que se pretenden adquirir con cada asignatura. Para ello hay que exponer los contenidos de cada materia, describir las competencias, actitudes y



habilidades que deben obtenerse para superar la materia, así como explicar las formas de valorar si se han alcanzado los objetivos enunciados y desarrollado las competencias descritas.

No es motivo de nuestro trabajo exponer la información que debe contener la guía docente, que por otro lado es conocida por los profesores implicados en el sistema de créditos europeo y que viene especificada en el reglamento mencionado. Tratamos de poner de manifiesto lo que cada profesor, en el marco de su área y departamento, ha incluido en tales guías. Analizamos sólo los instrumentos metodológicos previstos para alcanzar los objetivos planteados a los que se pretende llegar desarrollando determinadas competencias generales y específicas.

Comenzamos la exposición mostrando cómo se organiza la docencia de cada asignatura observando aquellas herramientas metodológicas que el profesor propone para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su valoración en la calificación final. Del mismo modo que anteriormente, analizaremos en primer lugar las prácticas individuales, en segundo lugar los trabajos cooperativos y por último las pruebas evaluables.

Las prácticas individuales son utilizadas por todo el profesorado implicado en los cursos que hemos analizado. Estas prácticas han ido ganado importancia en cuanto a su repercusión en la nota final a medida que ha descendido la que se da al examen. En este sentido la media es de un 30%, si bien hay que señalar que se incluyen en este grupo tanto las que se hacen dentro como fuera del aula.

El porcentaje de estas prácticas en 1º de Economía oscila entre el 15% y el 10%, en las seis asignaturas donde van propuestas. El peso restante no recae necesariamente en pruebas de control, sino que se incorporan otros instrumentos pedagógicos. En 2º del grado de Economía encontramos, para estas prácticas, una valoración algo superior: entre el 30% y el 10%. Algunas de estas prácticas de carácter puntual, tales como ejercicios, sirven para el desarrollo habitual de la clase y tienen presencia en las guías, recogidas como “participación activa en clase”. Se recompensa de este modo la actitud dinámica del alumno en el aula con un porcentaje entre un 1º y un 5%.



El análisis de estas pruebas es similar para el grado de Administración de Empresas. Aquí hacemos una distinción entre las prácticas dentro de la clase y las que se hacen por el alumno fuera de ella, así como algunos trabajos. En el primer curso de ADE las prácticas de aula suelen valorarse más, desde el 5% al 20% ofreciéndose en la mayor parte de las asignaturas. Las prácticas fuera de clase también tienen una valoración similar. En el 2º curso de ADE, prácticas y trabajos individuales se reconocen en el 50% de sus asignaturas con porcentajes no coincidentes, desde el 10 al 30%. La participación en el aula solo es evaluada con un máximo de un 0,75 en una de las asignaturas.

En segundo lugar, un apartado valorado es el de las actividades cooperativas, donde incluimos los trabajos de grupo, seminarios y talleres de trabajo. En 1º de Economía lo más generalizado es la realización de trabajos guiados por el profesor y expuestos en clase. Son valorados con un 15% de media. También se proponen actividades cooperativas realizadas en el aula y evaluadas en un 15% de la calificación final en las dos asignaturas que las presentan. En 2º de Economía estas actividades colaborativas están presentes en el 90% de las asignaturas con mayor o menor presencia en las calificaciones finales (entre un 10 y un 25%). No todas ellas llevan asociadas las exposiciones de los aspectos tratados en el tema de estudio; muchas veces son organizadas a modo de seminarios o talleres de trabajo. En 1º de ADE tres asignaturas proponen trabajos en grupo que son realizados fuera del aula y dos más actividades grupales en el aula, del modo de las que solicitan los alumnos. En 2º de ADE, también encontramos trabajos dirigidos no presenciales con una repercusión en la nota final entre el 20 y el 12% y trabajos colaborativos de aula (15%-10%).

Por último, vamos a analizar la importancia que para el profesorado tienen las pruebas de examen. Lo primero que hemos de destacar es que los exámenes parciales, muy demandados por el alumno con objeto de llevar un seguimiento continuo de su progreso, han ido perdiendo presencia en las guías docentes. En el momento de establecerlos, justo cuando se introdujo en la facultad un plan experimental de ECTS en el curso 2005-2010, existía el criterio aprobado por junta de facultad de que no podían valorarse más de un 5%. Esta normativa hizo que los alumnos se presentaran cada vez menos. Progresivamente los docentes fueron eliminando este instrumento de sus guías por la falta de efectividad. Este problema fue resuelto al eliminarse el filtro máximo del 5% por nuevos acuerdos aprobados en Junta de Facultad. No obstante, no muchas áreas han vuelto a incorporar este procedimiento en su modo de evaluar conocimientos y competencias. En algunas asignaturas se mantienen con un porcentaje de repercusión en



la nota final similar al que regía en el período experimental (5-10%). Tan sólo hemos de destacar las asignaturas del área de Contabilidad que les aplican a esta prueba el 41,67% de la nota final para sus disciplinas de 1º de Economía. Algo similar ocurre en el grado de ADE.

Las pruebas de mejora no son siempre ofertadas por el profesor a pesar de ser más demandadas por el alumnado. Sin embargo, en las guías docentes, los profesores contemplan su ejecución en algún momento del proceso formativo. Así, en Economía se prevé el incremento de un 10-20% en la mitad de las asignaturas. En el grado de Administración de Empresas, sólo en tres de ellas con porcentajes de incremento entre el 10 y 15%. Otras de 2º de ADE proponen otros procedimientos alternativos con el mismo objeto de incrementar la nota. Son la entrega de dossier de prácticas o de resúmenes y recensiones de artículos.

Por último, hemos de destacar el porcentaje que los profesores otorgan a la prueba final, en consonancia con la ponderación que solicitaba el alumnado. La mayoría establece que estos deben tener un peso en la nota final entre el 60 y 70% tanto en el grado de Economía como en el de Administración de Empresas. También en ambos, las asignaturas del área de *Estadística* presentan un porcentaje algo menor, un 55%, que se compensa con más prácticas individuales. El caso más significativo lo representan las asignaturas del Área de Contabilidad. Al establecer un alto porcentaje en sus exámenes parciales, disminuye la proporción destinada a los finales (58,33% y 42,8%).

Por tanto, en nuestra opinión, todas las guías docentes presentan una importante diversidad de herramientas metodológicas que persiguen una formación completa del estudiante, formación en contenidos y en capacidades, formación en competencias. En todos los casos, una calificación final contiene un peso importante de la prueba final, pero asimismo una variedad de prácticas individuales y cooperativas permite alcanzar los objetivos fijados en cada materia. Es cierto que cada año pueden mejorarse e incluirse nuevos procedimientos metodológicos que se ajusten a conseguir la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto es imprescindible considerar la opinión del alumnado así como incorporar por parte del profesorado un espíritu crítico que le permita discriminar las herramientas más o menos adecuadas en cada caso.



4.2. La coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza basado en el sistema de créditos europeos viene asociado a una imprescindible coordinación del profesorado. Como se ha dicho anteriormente, en la Facultad de Económicas y Empresariales este proyecto se inició con la implantación de un proyecto experimental desde el año 2005 donde se puso en marcha la nueva metodología en las licenciaturas. Cinco años de proyectos piloto se abordaron con una activa iniciativa del equipo decanal desde donde se impulsó la experimentación de los nuevos métodos en algunos de los grupos matriculados en Economía y Administración de Empresas. Desde el equipo directivo, se vio la necesidad de que las áreas colaborasen y coordinasen con objeto de seguir una línea de aprendizaje basada en el trabajo activo del estudiante. Así, fueron frecuentes las reuniones donde el profesorado puso en común las herramientas previstas para alcanzar las competencias generales y transversales de la titulación a partir de la impartición de cada materia.

Ante la implantación de los grados, desde la Unidad de Innovación Educativa, dependiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente, se estimó necesaria la coordinación del profesorado por ser imprescindible para un funcionamiento con éxito del sistema educativo. Resultado de este esfuerzo fue la publicación en enero de 2011 del *Manual de Coordinadores de Titulación y de Curso*. Subrayan como motivaciones para la coordinación, aquellas con las que estamos de acuerdo y que pueden verse en distintos lugares de este trabajo:

- Es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias ya que, para la consecución de las mismas, es imprescindible la colaboración de todo el profesorado.
- La implantación de los ECTS requiere una relación coherente y fructífera del profesorado de curso y de toda la titulación para unificar y coordinar criterios en el volumen total del trabajo exigido al estudiante y en la adecuada distribución temporal del mismo.
- La implantación de los ECTS exige una colaboración entre todos los profesores, ya que la enseñanza debe entenderse como una tarea colectiva.



Se trata, por tanto, de trabajar de forma colaborativa para conseguir desarrollar aquellas competencias transversales presentes en la formación de cualquier materia. Es necesario, por tanto, promover y aplicar distintas metodologías que fomenten el aprendizaje, así como establecer sistemas de evaluación que permitan valorar dicha enseñanza. Este sistema requiere una implicación activa del profesorado que limite las posibles dificultades que puedan aparecer, como un exceso de trabajo autónomo del alumno o una mala distribución del mismo.

En la Facultad de Económicas y Empresariales de la que formamos parte, se han venido confeccionando cronogramas distribuidos por los coordinadores de curso donde cada profesor señala aquellas metodologías previstas en cada asignatura así como el momento de su aplicación. Deben contener los trabajos de las asignaturas, señalando aquellos evaluables de los no evaluables, la realización de seminarios, las prácticas individuales y las pruebas parciales. Las pruebas finales no se incluyen al estar fuera de las semanas de trabajo del alumno y quedar contempladas en el calendario aprobado en la Junta de Facultad. El coordinador de curso debe reunir las propuestas de cada profesor o grupo de ellos, elaborar un calendario con las claves de la evaluación continua y preparar el documento que será publicitado ante los alumnos. Estos documentos son enviados al coordinador de título para que, una vez revisados, sean presentados normalmente en formato electrónico, utilizando el portal web del centro.

5. CONCLUSIONES

Los cambios en el sistema universitario han derivado en una transformación de la metodología, que trata de adaptarse al nuevo proceso de aprendizaje donde se valora el esfuerzo que el alumno debe realizar. Hemos de señalar que el proceso de evaluación continua es rotundamente aceptado por el profesor para conseguir los objetivos señalados en orden a adquirir conocimientos y competencias, como se manifiesta en sus guías docentes. Este principio es seguido por la mitad del alumnado quien observa las ventajas de su existencia, pero inconvenientes de su aplicación. Es por esto la conveniencia de estas investigaciones que nos llevan a pulir los defectos que encontramos. Los profesores debemos plantearnos qué técnicas permiten obtener mejores resultados en la evaluación de nuestras competencias.



De la encuesta efectuada podemos concluir que las prácticas individuales, por un lado, y los trabajos colaborativos en forma de debate, por otro, son los instrumentos metodológicos que más aceptación provocan en el alumno. Casi el 80% de los alumnos en los grupos estudiados creen en su utilidad para reforzar sus conocimientos y están considerados como herramientas clave para alcanzar los objetivos planteados.

Los trabajos en grupo provocan en el alumno más rechazo por el tiempo que ocupa su elaboración, restándolo del resto de las dedicaciones. Sin embargo, un nuevo enfoque dirigido a un mejor aprovechamiento de este tiempo haría más eficaz su ejecución con objeto de alcanzar no solo los conocimientos exigidos de cada materia, sino las competencias transversales de la titulación. La crítica principal viene en relación a la escasa ponderación de dichos trabajos en la calificación final. Los alumnos ponen de manifiesto la necesidad de poder decidir con libertad quiénes deben ser sus compañeros de grupo en lugar de ser asignados por el profesor. Son altamente valoradas las tutorías académicas de seguimiento de dichos trabajos a lo largo del semestre.

El sistema de evaluación tradicional que representan las pruebas finales suele ser demandado también por el alumno, quien acepta una valoración de las mismas superior al 50%. Con respecto a las pruebas parciales los alumnos del grado de ADE las valoran en mayor medida que los de Economía en cuanto a su necesidad y a su utilidad. Existe unanimidad en cuanto a que están infravaloradas y más del 90% de los alumnos consideran que deberían servir para eliminar materia. En cuanto a las pruebas de mejora, la mayoría de los alumnos solicita que se ofrezcan tanto a alumnos que no las hayan superado como a quienes deseen incrementar la calificación obtenida con anterioridad.

Todos los alumnos coinciden en la necesidad de la asistencia a clase como valor formativo, solicitando a veces su inclusión en la nota final. En cuanto a la participación activa del alumno en clase, de forma global se considera poco valorada si bien los grupos más críticos en este sentido reconocen su pasividad y muestran reticencia a que el profesorado incentive dicha participación.

Con respecto a las guías docentes, ha quedado de manifiesto que es un instrumento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Al profesor le



permite organizar su trabajo, prever las metodologías y el proceso de evaluación así como establecer un programa temporal para su ejecución. El alumno lo considera un derecho: saber con antelación lo que se espera de sus actuaciones y, en consecuencia, poder cumplirlo con éxito. Tanto desde la óptica del alumno como del docente, la guía se presenta como un compromiso que vincula a ambos.

Una última conclusión queremos hacer constar en relación a la coordinación del profesorado, tan inexcusable como en el caso de las guías. También del mismo modo, su validez resulta clave para el alumno. Los esfuerzos del profesorado universitario, poco acostumbrado tradicionalmente a colaborar con otras áreas, han sido visibles, impulsados desde un equipo directivo implicado con el proceso de integración europeo. La progresión hacia una cooperación mayor de los docentes de cada curso debe ir incrementándose pues aún la opinión de los alumnos tiende a derivar en exigencias de una coordinación más efectiva. Es quizá en este aspecto donde el profesor puede conseguir mayores progresos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ahearn, A. *et al.* (2008). A twenty-first century student. En Bennet, R. y Di Napoli, R. *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspectives*. (175-185). Routledge

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.

Celce Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching—A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colen, M. T., Giné, N y Imbernon, F (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (<http://www.coe.int>).



Escobar, C. (2001). La evaluación. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. (325-358). Madrid: Síntesis.

González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Lobato y otros (GDAC) (2009). Intervención innovadora para la formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el Aprendizaje Cooperativo (en prensa). Proyecto de Innovación Educativa convocado por la UPV/EHU en el bienio 2007-2009.

Marín, Margarita y Equipo Multidisciplinar (2011). *Coordinadores de Titulación y de Curso*. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente. Universidad de Castilla-La Mancha.

Marquès Graells, Pere (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Revista EDUCAR*, 28, (99-115).

Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europeo y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.

Martínez Lirola, M., Peñalver, M., Ponce, G., Puche, C. & Santacreu, J. M. (2007). Acciones dinamizadores en la Facultad de Filosofía y Letras de la UA. En *Actas de las Jornadas Nacionales de Intercambio de experiencias piloto de implantación de Metodologías ECTS. Aplicaciones prácticas de la Convergencia Europea*. (pp. 1-16). Badajoz: Servicio de Publicaciones y Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Extremadura.

Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005). Las universidades ante la necesidad dual de cambio y estabilidad. En M. J. Frau Llinares y N. Sauleda Parés (Eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. II. (5-21). Alcoy: Marfil.



MEC (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid: MEC.

Pérez Paredes, P. y Rubio, F. (2005). Testing and assessment. En D. Madrid, N. McLaren y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education*. (605/639). Granada: Universidad de Granada.

Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Universidad de Castilla La Mancha (2011). Aprobado en Consejo de Gobierno de 24 de febrero.

Rico Vercher, M. y Rico Pérez, C. (2004). *El Portfolio Discente*. Alcoy: Marfil.

7. ANEXO ESTADÍSTICO (Análisis ANOVA)

ANOVA	F	Sig.
1. ¿El proceso de EC beneficia para alcanzar las competencias?	1,8 1	0,1 5
2. ¿La combinación de herramientas metodológicas refleja el esfuerzo del alumno?	2,9 2	0,0 4
3.1. ¿Las prácticas individuales reflejan adecuadamente el trabajo realizado?	0,5 9	0,6 2
3.2. ¿Sirven éstas para reforzar los conocimientos?	4,2 7	0,0 1
3.3. ¿Están éstas bien valoradas en la calificación final?	3,1 9	0,0 2
3.4. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	0,5 5	0,6 5
4.1. ¿Los trabajos en grupo representan adecuadamente el trabajo realizado por el alumno?	1,0 3	0,3 8
4.2. ¿Considera útil la exposición de los trabajos?	0,4 6	0,7 1
4.3. ¿Sirven éstos para reforzar los conocimientos?	4,7 5	0,0 0
4.4. ¿Están los trabajos en grupo bien valorados en la calificación final?	1,5 3	0,2 1
4.5. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	1,1 4	0,3 4
4.6. ¿Considera útil la asistencia a tutorías para la elaboración y seguimiento de los trabajos?	1,1 3	0,3 4
5.1. ¿Considera necesarias las pruebas parciales realizadas a lo largo del curso para su evaluación continua?	3,9 8	0,0 1
5.2. ¿Considera que dichas pruebas sirven para reforzar sus conocimientos?	3,2 1	0,0 2
5.3. ¿Considera que están bien valoradas dichas pruebas parciales?	5,9 0	0,0 0
5.4. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	1,0 1	0,3 9
5.5. ¿Considera que deberían servir para eliminar materia?	0,6 2	0,6 0



6.1. ¿Considera que los debates y discusiones reflejan adecuadamente el trabajo?	3,1 2	0,0 3
6.2. ¿Considera que dichos debates y discusiones sirven para reforzar sus conocimientos?	1,3 3	0,2 7
6.3. ¿Considera que están bien valorados en el conjunto de su calificación final?	1,3 7	0,2 5
6.4. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	0,7 4	0,5 3
7.1. ¿Considera que las reseñaciones a artículos y las lecturas de libros realizadas reflejan adecuadamente su trabajo?	1,0 1	0,3 9
7.2. ¿Considera que dichas reseñaciones y lecturas sirven para reforzar sus conocimientos?	0,3 8	0,7 7
7.3. ¿Considera que están bien valorados en el conjunto de su calificación final?	0,9 5	0,4 2
7.4. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	1,6 6	0,1 8
8.1. ¿Considera necesario el examen final para que quede evidencia de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso?	4,6 4	0,0 0
8.2. ¿Considera que está bien valorado dicho examen final?	1,4 3	0,2 4
8.3. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	2,6 6	0,0 5
9.1. ¿Considera necesarias las pruebas de mejora en las asignaturas?	2,8 5	0,0 4
9.2. ¿Hace uso de ellas normalmente?	1,0 3	0,3 8
9.3. ¿Considera que el profesor debería ofrecerlas cuando la calificación del alumno estuviera entre 4 y 4,9?	0,2 1	0,8 9
10.1. ¿Considera que su participación en clase es activa y está acorde con los objetivos de la evaluación continua?	2,7 8	0,0 4
10.2. ¿Le gustaría que el profesor fomentara más su participación en clase?	1,0 2	0,3 8
10.3. ¿Considera que está bien valorada su participación activa en la clase?	1,8 7	0,1 4
10.4. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	0,6 0	0,6 2
11.1. ¿Valoraría usted la asistencia a clase como parte integrante de su calificación final?	1,8 6	0,1 4
11.2. ¿Considera que está bien valorada la asistencia a clase?	1,3 4	0,2 6
11.3. ¿Cuál sería la ponderación dentro de la nota final?	1,5 9	0,1 9

1º de Economía	N		Mediana	Moda	Desviación Típica	Percentiles		
	Válidos	Perdidos				25	50	75
1	44	0	2,00	2	,655	1,00	2,00	2,00
2	44	0	2,00	2	,613	1,00	2,00	2,00
3.1	44	0	2,00	2	,674	1,00	2,00	2,00
3.2	43	1	2,00	2	,639	2,00	2,00	3,00
3.3	44	0	1,00	1	,698	1,00	1,50	2,00
3.4	44	0	2,00	1	,813	1,00	2,00	3,00
4.1	44	0	1,00	1	,750	1,00	1,00	2,00



4.2	44	0	2,00	2	,876	1,00	2,00	2,00
4.3	43	1	2,00	2	,824	1,00	2,00	2,00
4.4	43	1	1,00	1	,667	1,00	1,00	2,00
4.5	42	2	2,00	2	,975	1,00	2,00	2,25
4.6	43	1	2,00	2	,704	2,00	2,00	2,00
5.1	42	2	2,00	2	,623	2,00	2,00	2,00
5.2	42	2	2,00	2	,582	2,00	2,00	2,00
5.3	40	4	1,50	2	,636	1,00	1,50	2,00
5.4	41	3	2,00	2	1,127	1,00	2,00	3,00
5.5	42	2	,00	0	,216	,00	,00	,00
6.1	43	1	2,00	2	,551	1,00	2,00	2,00
6.2	43	1	2,00	2	,660	1,00	2,00	2,00
6.3	42	2	1,00	1	,532	1,00	1,00	1,00
6.4	43	1	,00	0	,734	,00	,00	1,00
7.1	42	2	1,00	1	,692	1,00	1,00	2,00
7.2	43	1	2,00	1	,823	1,00	2,00	2,00
7.3	42	2	1,00	1	,563	1,00	1,00	1,00
7.4	43	1	,00	0	,667	,00	,00	1,00
8.1	43	1	2,00	3	,590	2,00	2,00	3,00
8.2	42	2	2,00	2	,718	1,75	2,00	2,00
8.3	43	1	4,00	4	,474	3,00	4,00	4,00
9.1	42	2	3,00	3	,795	2,00	3,00	3,00
9.2	41	3	1,00	1	,823	1,00	1,00	1,00
9.3	42	2	,00	0	,261	,00	,00	,00
10.1	42	2	2,00	2	,701	1,00	2,00	2,00
10.2	42	2	2,00	2	,774	1,00	2,00	2,00
10.3	42	2	1,00	1	,717	1,00	1,00	2,00
10.4	42	2	1,00	0	,994	,00	1,00	1,00
11.1	42	2	2,00	3	,950	1,00	2,00	3,00
11.2	42	2	1,00	1	,759	,00	1,00	1,00
11.3	42	2	1,00	0	,727	,00	1,00	1,00

2º de Economía	N		Mediana	Moda	Desviación Típica	Percentiles		
	Válidos	Perdidos				25	50	75
1	31	0	1,00	1	,815	1,00	1,00	2,00
2	31	0	2,00	2	,720	1,00	2,00	2,00
3.1	30	1	2,00	2	,498	1,00	2,00	2,00
3.2	31	0	2,00	2	,682	1,00	2,00	2,00
3.3	31	0	1,00	1	,824	1,00	1,00	2,00
3.4	31	0	2,00	2	,934	1,00	2,00	3,00
4.1	31	0	1,00	1	,543	1,00	1,00	2,00
4.2	31	0	1,00	1	,902	1,00	1,00	2,00
4.3	31	0	1,00	1	,703	1,00	1,00	2,00
4.4	31	0	1,00	1	,709	1,00	1,00	2,00
4.5	31	0	2,00	2	,885	1,00	2,00	2,00
4.6	31	0	2,00	2	,619	1,00	2,00	2,00
5.1	31	0	2,00	2	,923	1,00	2,00	2,00
5.2	31	0	2,00	2	,803	1,00	2,00	2,00
5.3	31	0	1,00	1	,682	,00	1,00	1,00
5.4	30	1	2,50	3	1,104	1,75	2,50	3,00
5.5	31	0	,00	0	,250	,00	,00	,00
6.1	31	0	1,00	1	,605	1,00	1,00	1,00
6.2	31	0	1,00	1	,653	1,00	1,00	2,00
6.3	30	1	1,00	1	,610	,00	1,00	1,00
6.4	30	1	1,00	1	,596	,00	1,00	1,00
7.1	31	0	1,00	1	,564	1,00	1,00	2,00
7.2	31	0	2,00	2	,568	1,00	2,00	2,00
7.3	31	0	1,00	1	,629	1,00	1,00	1,00
7.4	31	0	1,00	1	,790	,00	1,00	1,00
8.1	31	0	2,00	2	,991	2,00	2,00	3,00
8.2	31	0	2,00	2	,811	1,00	2,00	2,00
8.3	31	0	3,00	4	,702	3,00	3,00	4,00
9.1	31	0	2,00	2	,772	2,00	2,00	2,00
9.2	31	0	1,00	1	,803	1,00	1,00	2,00
9.3	31	0	,00	0	,301	,00	,00	,00



TESI, 13(3), 2012, pp. 190-219

10.1	31	0	1,00	1	,619	1,00	1,00	2,00
10.2	31	0	1,00	2	,886	1,00	1,00	2,00
10.3	31	0	1,00	1	,672	1,00	1,00	2,00
10.4	31	0	1,00	1	,631	,00	1,00	1,00
11.1	31	0	2,00	2	1,128	1,00	2,00	3,00
11.2	31	0	1,00	1	,772	,00	1,00	1,00
11.3	31	0	1,00	1	,795	,00	1,00	1,00

1º de ADE	N		Mediana	Moda	Desviación Típica	Percentiles		
	Válidos	Perdidos				25	50	75
1	102	1	2,00	1	,724	1,00	2,00	2,00
2	102	1	1,00	1	,667	1,00	1,00	2,00
3.1	102	1	2,00	2	,696	1,00	2,00	2,00
3.2	102	1	2,00	2	,615	1,75	2,00	2,00
3.3	98	5	1,00	1	,561	1,00	1,00	2,00
3.4	101	2	2,00	2	1,033	1,50	2,00	3,00
4.1	101	2	1,00	1	,713	1,00	1,00	2,00
4.2	101	2	1,00	1	,867	1,00	1,00	2,00
4.3	100	3	1,00	1	,815	1,00	1,00	2,00
4.4	100	3	1,00	1	,637	1,00	1,00	2,00
4.5	97	6	2,00	1	1,018	1,00	2,00	2,00
4.6	96	7	2,00	2	,821	1,00	2,00	2,00
5.1	101	2	2,00	2	,725	2,00	2,00	2,00
5.2	101	2	2,00	2	,648	2,00	2,00	2,00
5.3	101	2	1,00	1	,744	1,00	1,00	2,00
5.4	99	4	2,00	2	,869	2,00	2,00	3,00
5.5	101	2	,00	0	,255	,00	,00	,00
6.1	99	4	1,00	1	,843	1,00	1,00	2,00
6.2	99	4	1,00	1	,823	1,00	1,00	2,00
6.3	99	4	1,00	1	,698	,00	1,00	1,00
1.00	99	4		0	,921	,00	1,00	1,00
7.1	99	4	1,00	1	,705	1,00	1,00	2,00
7.2	99	4	2,00	2	,774	1,00	2,00	2,00
7.3	98	5	1,00	1	,736	1,00	1,00	2,00
7.4	98	5	1,00	0	,952	,00	1,00	1,00
8.1	101	2	2,00	2	,858	2,00	2,00	3,00
8.2	101	2	2,00	2	,817	1,00	2,00	2,00
8.3	101	2	4,00	4	,983	3,00	4,00	4,00
9.1	101	2	2,00	3	,821	2,00	2,00	3,00
9.2	99	4	1,00	1	,934	1,00	1,00	2,00
9.3	100	3	,00	0	,273	,00	,00	,00
10.1	101	2	1,00	1	,769	1,00	1,00	2,00
10.2	100	3	2,00	2	,798	1,00	2,00	2,00
10.3	99	4	1,00	1	,686	1,00	1,00	2,00
10.4	101	2	1,00	0	1,012	,00	1,00	1,00
11.1	101	2	2,00	2	1,058	1,00	2,00	3,00
11.2	101	2	1,00	1	,931	,00	1,00	2,00
11.3	101	2	1,00	0	1,127	,00	1,00	1,50

Segundo de ADE	N		Mediana	Moda	Desviación Típica	Percentiles		
	Válidos	Perdidos				25	50	75
1	79	0	2,00	2	,714	1,00	2,00	2,00
2	79	0	1,00	1	,544	1,00	1,00	2,00
3.1	79	0	1,00	1	,655	1,00	1,00	2,00
3.2	79	0	2,00	2	,675	2,00	2,00	2,00
3.3	79	0	1,00	1	,672	1,00	1,00	2,00
3.4	78	1	2,00	2	,963	1,00	2,00	3,00
4.1	79	0	1,00	1	,686	1,00	1,00	2,00



4.2	78	1	1,00	1	,923	1,00	1,00	2,00
4.3	79	0	1,00	1	,603	1,00	1,00	2,00
4.4	79	0	1,00	1	,644	1,00	1,00	2,00
4.5	79	0	2,00	2	,938	1,00	2,00	2,00
4.6	77	2	2,00	2	,744	1,00	2,00	2,00
5.1	79	0	2,00	2	,775	2,00	2,00	2,00
5.2	78	1	2,00	2	,668	2,00	2,00	3,00
5.3	78	1	1,00	1	,716	1,00	1,00	2,00
5.4	78	1	2,00	2	1,175	1,00	2,00	3,00
5.5	79	0	,00	0	,192	,00	,00	,00
6.1	77	2	1,00	1	,695	1,00	1,00	1,50
6.2	77	2	1,00	1	,700	1,00	1,00	2,00
6.3	76	3	1,00	0	,734	,00	1,00	1,00
6.4	77	2	,00	0	,661	,00	,00	1,00
7.1	79	0	1,00	1	,730	1,00	1,00	2,00
7.2	79	0	2,00	2	,793	1,00	2,00	2,00
7.3	78	1	1,00	1	,752	,00	1,00	1,00
7.4	79	0	,00	0	,638	,00	,00	1,00
8.1	79	0	2,00	2	,835	2,00	2,00	2,00
8.2	79	0	2,00	2	,835	1,00	2,00	2,00
8.3	79	0	4,00	4	,819	3,00	4,00	4,00
9.1	77	2	2,00	2	,836	1,00	2,00	2,50
9.2	77	2	1,00	1	,809	1,00	1,00	2,00
9.3	76	3	,00	0	,250	,00	,00	,00
10.1	77	2	1,00	1	,674	1,00	1,00	2,00
10.2	77	2	2,00	2	,872	1,00	2,00	2,00
10.3	77	2	1,00	1	,683	1,00	1,00	2,00
10.4	77	2	,00	0	,810	,00	,00	1,00
11.1	77	2	2,00	3	,973	1,00	2,00	3,00
11.2	77	2	1,00	1	,588	,00	1,00	1,00
11.3	76	3	1,00	1	,784	,00	1,00	1,00

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

López Pérez, M. M. y Pérez Morote, R. (2012). La valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en los grados de economía y administración de empresas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 190-219 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9138/9371

