

***Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y  
Comunicación***

**ISSN 2796-9010**

**Núm. 6, año 2026, [pp. 1-21]**

**Proceso de evaluación y adquisición de conocimientos: análisis de satisfacción en  
alumnado de Educación Social**

ARK CAICYT : <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27969010/c14ykkhd2>

Estepa Maestre, Francisco<sup>1</sup>

Gutiérrez-Sánchez, José David<sup>2</sup>

**Resumen**

La presente investigación tiene como objetivo explorar la satisfacción del alumnado con los sistemas de evaluación y adquisición de conocimientos en el grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) entre septiembre de 2023 y mayo de 2024. Se adoptó una metodología cuantitativa, realizando cuestionarios (n=92) por medio de una Escala Likert compuesta por 19 afirmaciones, divididos en tres bloques: sistemas de evaluación, participación y profesorado. Entre las conclusiones, se destaca la inclinación del alumnado por el profesorado con formación en Educación y Trabajo Social respecto a otras áreas. Se constata que aquellos profesores que motivan y se detienen en detalles más allá de la asignatura, generan una mayor asistencia y participación en aulas y tutorías, lo cual repercute directamente en las calificaciones finales de las asignaturas y el aprendizaje individual y colectivo.

**Palabras clave:** educación social, educación superior, alumnado, satisfacción, conocimientos, evaluación

---

<sup>1</sup> Profesor titular del área de Trabajo Social y Servicios Sociales en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Correo electrónico: [festmae@upo.es](mailto:festmae@upo.es)

<sup>2</sup> Profesor titular del área de Trabajo Social y Servicios Sociales en el Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales y Antropología Social en la Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: [jdgutsan@uma.es](mailto:jdgutsan@uma.es)

Fecha de recepción: 21/02/2026. Fecha de aceptación: 30/4/2026

***Assessment processes and knowledge acquisition: satisfaction analysis in Social Education students***

***Abstract***

*This research aims to explore student satisfaction with the evaluation systems and knowledge acquisition in the Bachelor's Degree in Social Education at the Pablo de Olavide University (Seville, Spain) between September 2023 and May 2024. A quantitative methodology was adopted, carrying out questionnaires (n=92) using a Likert Scale composed of 19 statements divided into three blocks: evaluation systems, participation, and teaching staff. Among the conclusions, the students' preference for teachers with training in Education and Social Work over other areas stands out. It was found that those teachers who motivate and focus on details beyond the subject generate greater attendance and participation in classrooms and tutorials, which has a direct impact on the final grades of the subjects and individual and collective learning.*

***Keywords:*** *social education, higher education, student body, satisfaction, knowledge, evaluation*

***Processos de avaliação e aquisição de conhecimentos: análise da satisfação em estudantes de Educação Social***

***Resumo***

*A presente investigação tem como objetivo explorar a satisfação dos alunos com os sistemas de avaliação e aquisição de conhecimentos no curso de Educação Social da Universidade Pablo de Olavide (Sevilha, Espanha) entre setembro de 2023 e maio de 2024. Foi adotada uma metodologia quantitativa, realizando questionários (n=92) por meio de uma Escala Likert composta por 19 afirmações divididas em três blocos: sistemas de avaliação, participação e corpo docente. Entre as conclusões, destaca-se a preferência dos alunos por professores com formação em Educação e Serviço Social em relação a outras áreas. Verifica-se que os professores que motivam e se detêm em detalhes além da disciplina geram maior assiduidade e participação nas aulas e tutorias, o que repercute diretamente nas notas finais das disciplinas e na aprendizagem individual e coletiva.*

***Palavras-chave:*** *educação social, educação superior, alunado, satisfação, conhecimentos, avaliação*

### Introducción

Las evaluaciones de enseñanza de los estudiantes se han utilizado para calcular el desempeño docente en la educación superior durante décadas. Concretamente en España podemos encontrar experiencias de este tipo a partir de los años 80 (Fueyo Gutiérrez & Fernández-Raigoso, 1989; Jornet *et al.*, 2012; Tejedor & García-Valcárcel, 1996; Tiana Ferrer, 2018). Su auge ocurre a partir de 2007, cuando la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) de España puso en marcha su programa Docencia, de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario (Tejedor & Jornet, 2008), y durante los años 2020, 2021 y 2022 debido al cambio de modalidad de enseñanza presencial a *online* por causa del SARS-COVID-19 (Almusharraf & Khahro, 2020; Mohammed *et al.*, 2020; Rodriguez-Segura *et al.*, 2020; Zeng & Wang, 2021).

En la actualidad este programa cuenta con la adscripción de más del 90 % de las universidades españolas, y a su vez con diversos autores detractores del programa, los cuales afirman que estos cuestionarios son fuente de comentarios ofensivos hacia los docentes, lo que afecta de manera significativa a mujeres y otros grupos con mayor riesgo de exclusión social (Chávez & Mitchell, 2020; Chisadza *et al.*, 2019; Gibson *et al.*, 2022; Heffernan, 2022; Santisteban & Egues, 2022).

En los últimos años, esta herramienta de evaluación del alumnado ha sufrido modificaciones para su adaptación a este tipo de inconvenientes, así como a las nuevas realidades sociales. Uno de los mayores cambios y también fruto de controversia es el formato *online* de las evaluaciones, ya que si bien es cierto que la tasa de envío es mayor y permite reducir costes, las tasas de respuesta en ocasiones se reducen (Román Mendoza, 2020).

Además de elemento evaluador del profesorado a nivel departamental, informar de los resultados de las evaluaciones de estudiantes a menudo implica la extracción de un promedio para un conjunto de métricas del curso, lo que facilita la comparación de equipos docentes en diferentes unidades organizacionales, además de ayudar a la implementación de los planes de estudio (Kitto *et al.*, 2019). Esto da lugar a una nutrida base de datos e investigaciones que han permitido elaborar nuevos modelos de evaluación docente, medir los resultados atendiendo a distintas variables sociodemográficas y calcular la fiabilidad de los instrumentos utilizados (Castro Morera *et al.*, 2020). Además, aporta información relevante sobre las preferencias del alumnado, diferenciables por tipología de universidad (pública o privada), curso académico en el que se encuentra y demás variables sociodemográficas, además de la evolución de estas preferencias a lo largo de los años. De esta misma forma, investigaciones como las de Restrepo

*et al.* (2020) han demostrado cómo la fatiga aumenta conforme asciende el curso académico, incidiendo de manera significativa en resultados académicos y encuestas de evaluación docente, entre otros aspectos, así como la preferencia del estudiantado universitario por los exámenes tipo test usando recursos electrónicos.

En lo que respecta a esta investigación, se sitúa la óptica de estudio en el nivel de satisfacción del alumnado respecto a los sistemas de evaluación y el profesorado, así como una autoevaluación sobre sus niveles de implicación durante la docencia. Para ello nos hemos basado en investigaciones previas como la de Badillo Amador *et al.* (2014), los cuales analizaron el nivel de satisfacción de 243 estudiantes del grado de Gestión y Dirección de Empresas, sobre la organización del grado, los sistemas de evaluación y el profesorado. Se obtuvieron como principales resultados la importancia de la implicación del profesorado en la aplicación de técnicas didácticas y las evaluaciones positivas de aquellas metodologías que requieren un menor grado de trabajo autónomo por parte del estudiantado.

Concretamente en Ciencias Sociales, en el grado de Educación Social, contamos con las experiencias realizadas por González Sánchez *et al.* (2015), donde calculaban el grado de satisfacción del alumnado con la asignatura Prácticas Curriculares, mediante un cuestionario *ad-hoc* de escala Likert, dividido en cuatro dimensiones: datos de identificación, valoración del proceso y gestión, utilidad y criterios de evaluación. Entre las principales conclusiones, obtuvieron una alta satisfacción del alumnado en lo que respecta a la valoración del proceso y gestión, así como una marcada preferencia por la valoración de un profesorado participativo y por la metodología continua.

Por su parte, Carnicero Duque y Padrós Cuxart (2004) focalizan sus investigaciones en la opinión del alumnado sobre la implantación de los créditos europeos, utilizando metodología mixta cuantitativa y cualitativa, basada en un grupo de discusión y un cuestionario de escala Likert a una muestra de 20 estudiantes en Educación Social. Como principal conclusión se obtuvo la valoración positiva del carácter práctico y aplicado de la asignatura.

En lo que respecta a las metodologías de aprendizaje, Rodríguez *et al.* (2016) realizaron una investigación sobre el empleo de videos didácticos en la docencia y los niveles de satisfacción del alumnado. Como principales conclusiones, llegaron a la valoración positiva del alumnado respecto a la implicación docente y a la aplicación de este tipo de metodología de enseñanza.

A pesar de que esta temática se encuentra ampliamente analizada en España, encontramos escasas investigaciones que la aborden de manera concreta en el alumnado de

Educación Social. Por ello decidimos investigar el nivel de satisfacción en una muestra de 92 estudiantes del grado de Educación Social, a través de una metodología cuantitativa compuesta por un formato *ad hoc* de 19 de ítems divididos en tres bloques, con los siguientes objetivos:

- Medir el grado de satisfacción del alumnado respecto a los sistemas de evaluación, realizando una comparativa según curso académico y asignatura.
- Evaluar el grado de satisfacción del alumnado respecto de su trabajo y participación en clase, realizando una comparativa según curso académico y asignatura.
- Calcular el grado de satisfacción del alumnado respecto al profesorado, realizando una comparativa según curso académico y asignatura.

### **Estrategia metodológica**

Este estudio tiene el objetivo de explorar la satisfacción del alumnado con los sistemas de evaluación y adquisición de conocimientos, siguiendo a estudiantes del grado de Educación Social a lo largo de todos los cursos académicos en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) entre septiembre de 2023 y mayo de 2024.

### **Muestra**

De los 92 estudiantes (con edades comprendidas entre 20 y 33 años) que se ofrecieron a participar en el estudio, 68 eran mujeres (73,91 %). Los participantes pertenecían a diversas asignaturas del grado de Educación Social, entre las cuales se tomó aleatoriamente las siguientes: Políticas del Bienestar Social (n=36), la Educación Social ante la Diversidad Cultural (n=21), Modelos de Planificación e Investigación Educativa (n=18) y Psicología de la Familia (n=17).

La Tabla 1 presenta la relación de asignaturas divididas por cursos. Además, es posible apreciar el carácter de la materia, es decir, si se trata de una asignatura básica/troncal u obligatoria y aquella con carácter optativo. Para la elección de las asignaturas se optó por estudiarlas aleatoriamente, de tal modo que se pudieran ofrecer datos objetivos y evitar al máximo posible respuestas que hayan sido sobredimensionadas por el efecto denominado como “aquiescencia” (Corbeta, 2007). Posteriormente, se informó a los participantes del estudio sobre el carácter anónimo de las respuestas.

### **Procedimiento y análisis de datos**

Para llevar a cabo el objetivo y como medio para unificar criterios en todos los cursos y facilitar al alumnado el análisis de sus conocimientos y sistemas utilizados, se tomaron las siguientes categorías de evaluación: guías generales y específicas de las asignaturas, exámenes (diferenciando entre desarrollo y test), contenidos en las asignaturas, asistencia, trabajos y actividades, participación en clase, tutorías, profesorado, uso de técnicas de información y comunicación (TIC) y otros sistemas de evaluación. Para estudiar estas categorías, se emplearon cuestionarios que se realizaron por medio de Google Forms. Se empleó esta herramienta para facilitar el acceso del alumnado, así como por ser un medio rápido de análisis por parte del profesorado. El requisito exigido para la relación de los cuestionarios era que el alumnado hubiese finalizado por completo la asignatura, es decir, que ya hubiera sido evaluado y obtenido la calificación final de la asignatura. Se optó por este criterio para unificar el análisis en los distintos cursos académicos, ya que se podrían obtener resultados dispares y sin visión temporal. Además, el profesorado contaba con una rúbrica de evaluación que contenía elementos específicos de valoración adaptados a cada asignatura.

Los cuestionarios estaban compuestos por 19 afirmaciones, a las que los encuestados debían responder con su grado de acuerdo en una escala de 1 a 5, en el que 1 significaba "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Las preguntas del cuestionario trataban de medir el grado de satisfacción de los alumnos con las categorías contempladas mediante una escala Likert. Según Fabila *et al.* (2013), la escala Likert permite la obtención de información sobre los propios sujetos, así como información más compleja y subjetiva (actitudes, representaciones y opiniones).

Las 19 afirmaciones estaban divididas por bloques temáticos:

- Sistemas de Evaluación: 9 preguntas.
- Mi trabajo/participación en clase: 3 preguntas.
- Profesorado: 7 preguntas.

### **Instrumento**

En las tablas 2, 3 y 4, se exponen los bloques temáticos y preguntas tenidas en cuenta.

La difusión del cuestionario se llevó a cabo contando con la colaboración de profesores de las asignaturas participantes. La cumplimentación de los cuestionarios fue anónima

siguiendo las directrices éticas que establece la American Psychological Association (APA, 2009).

Por último, cabe indicar que los cuestionarios fueron tratados posteriormente en clase con el alumnado: se le mostraron sus puntuaciones como medio para conocer y analizar las respuestas obtenidas y lograr una mayor interpretación.

### **Resultados**

En este apartado, se exponen parte de los resultados más relevantes obtenidos en las respuestas del cuestionario llevado a cabo con el alumnado. Para ello se describen los datos teniendo en cuenta cada bloque temático: sistemas de evaluación, mi trabajo/participación en clase y profesorado.

#### **Sistemas de evaluación**

Este apartado versaba sobre la percepción del alumnado sobre los sistemas de evaluación existentes, ya sea por medio de tipologías de exámenes, trabajos, actividades y guías didácticas. Por lo general, la valoración por parte del alumnado alcanzaba la cifra aproximada del 88 % (4,4 sobre 5). Se estima que el nivel de satisfacción fue valorado de forma positiva, aunque es probable que los resultados hayan sido sobredimensionados por el efecto de aquiescencia.

En la Tabla 5, se exponen los resultados por cada asignatura y pregunta. En primer lugar, los datos obtenidos diferenciados por asignaturas son bastante similares, es decir, se observan resultados parecidos a pesar de ser el alumnado de diferentes cursos. Este dato es relevante por el posible nivel de fatiga que, sobre todo, se observa en cursos superiores, donde el alumnado tiene una percepción mayor sobre lo estudiado y sus sistemas de evaluación, así como de agotamiento por querer finalizar los estudios de grado. Sin embargo, es posible observar que existen preguntas del cuestionario que difieren bastante unas de otras.

En cuanto las desviaciones típicas (DT), la asignatura de Políticas de Bienestar Social obtuvo un resultado de  $DT=0,27$ , Educación Social ante la Diversidad Cultural ( $DT=0,26$ ), Modelos de Planificación e Intervención Educativa ( $DT=0,30$ ) y Psicología de la Familia ( $DT=0,29$ ).

Entre los ítems con menor calificación, pueden observarse los siguientes: 1 “Las guías generales y específicas que se os entregan al comienzo de cada asignatura se corresponden con los contenidos de la asignatura”, 2 “Los exámenes de desarrollo son una herramienta válida

para medir vuestro grado de aprendizaje” y 6 “Creo que los trabajos grupales son una buena forma de evaluación de mi aprendizaje”.

El primer ítem ofrece como resultado una percepción un tanto débil si se compara con otras preguntas. En este caso, el alumnado subraya la necesidad de mantener los sistemas de evaluación de principio a final de la asignatura tal como se percibe en las guías generales y específicas, al ocurrir casos en el que el profesorado (por posible falta de tiempo u organización) cambia ciertos aspectos que tienen que ver con los exámenes de tipo desarrollo y envío de trabajos grupales. Este hecho muestra la necesidad de evaluar con el alumnado, al finalizar las asignaturas, los procedimientos llevados a cabo, más allá de las encuestas de satisfacción de las universidades que, en muchos casos, no llegan al número total de alumnado por coincidir con épocas de exámenes o llegan bastante tiempo después de finalizado el proceso formativo.

En relación con el ítem 2, el cual es el de menor puntuación, manifiesta la desafección del alumnado con respecto a los exámenes de tipo desarrollo en comparación con los de tipo test (ítem 3). En este sentido, el alumnado expresa que realizar pruebas largas en tiempo y de escritura no les ayuda a concentrarse mejor. Además, exteriorizan la afección por la realización de pruebas que incluso puedan hacerlas por medio de ordenadores portátiles o tabletas, ya que consideran que el uso de papel es algo que afecta al medioambiente. No obstante, grupos reducidos de alumnado del primer y segundo curso exponen los riesgos de cometer faltas de ortografía, lo cual les puede perjudicar por ser un factor que les resta puntuación.

El ítem 6 muestra cómo el alumnado en numerosas ocasiones prefiere realizar trabajos individuales a grupales. Se subraya la imposibilidad de mantener en el tiempo reuniones, a pesar de tener los medios adecuados para conectarse a Internet. Por último, los trabajos grupales generan mayores tensiones si el alumnado no puede elegir los grupos o si entre los participantes existen personas que no llevan a cabo las tareas encomendadas.

Por el contrario, los ítems que mayor puntuación exponen son los siguientes: 3 “Los exámenes tipo test son una herramienta válida para medir vuestro grado de aprendizaje” y 9 “Prefiero que los profesores utilicen en los exámenes preguntas directas sobre los contenidos de las asignaturas que aquellas preguntas que piden reflexión”. Ambos ítems están relacionados en cuanto a la realización de preguntas directas, como es el caso de exámenes tipo test. El alumnado expone cómo la realización de pruebas más cortas en tiempo y que requieren concentración con base en preguntas concretas son mecanismos que les ayudan a estudiar y exponer sus conocimientos. No obstante, se subraya cómo en determinados exámenes el tiempo

de respuesta por pregunta es limitado, lo cual puede dificultar su comprensión y, en última instancia, la aprobación.

En definitiva, realizando una valoración generalizada de este apartado y aproximándonos a las respuestas del ítem 8 “Por lo general, los sistemas de evaluación en las asignaturas me parecen correctos”, se observa una respuesta positiva y elevada sobre la percepción que tienen sobre los sistemas de evaluación en el grado de Educación Social. Existen diferencias menores entre cursos y asignaturas, lo cual ofrece la valoración que, con carácter global, el alumnado muestra una percepción positiva ante los diversos sistemas de evaluación.

### **Mi trabajo/participación en clase**

Este apartado trata sobre la percepción del propio alumnado sobre su participación en las asignaturas (ver Tabla 6). Este punto sirve de contraste como medio para observar si más allá de la valoración sobre los sistemas de evaluación, el alumnado participa de un modo u otro en el desarrollo de la formación. La media de respuesta global representa un 80 % de valoración positiva (4 sobre 5).

Los ítems 1 y 2, “Creo que participo lo suficiente en clase (pregunto al profesor/a, me integro en los debates, levanto la mano, etc.)” y “Estoy conforme con las tutorías individuales cuando acudo a ellas”, reciben una puntuación bastante elevada en comparación con el ítem 3 “Los profesores cambian frecuentemente de parecer a la hora de utilizar un medio u otro de evaluación”. Sobre los dos primeros, cabe exponer cómo el alumnado participante en el cuestionario actúa en el desarrollo de las clases, ya sea por medio de debates o manifestando sus puntos de vista. Esta valoración se acompaña de la interpretación realizada posteriormente a la elaboración de los cuestionarios, la cual expone cómo el alumnado participa con mayor intensidad debido a que el profesorado es estimulante. Además, se observa en los resultados la importancia de hacer clases dinámicas, donde se recojan experiencias reales y se observen situaciones que pueden ser experimentadas en el futuro por parte del alumnado. Es posible añadir cómo el alumnado hace uso de los sistemas de tutorías como medio para alcanzar una mayor comprensión de los conceptos de las asignaturas, recibir información sobre el buen desarrollo de actividades e incluso recibir asesoramiento de cara a la culminación del grado (este último aporte es dado, sobre todo, en alumnos de cuarto).

El ítem 3 es el que recibió la menor puntuación. Esto se debe a la valoración negativa que se tiene sobre este ítem, es decir, el alumnado estima que el profesorado no cambia de

parecer a la hora de aplicar de un modo u otro una evaluación. La seguridad en el mantenimiento estático de los sistemas de evaluación ayuda al alumnado a formar parte de las clases y a tener una mayor implicación en la elaboración de actividades.

### **Profesorado**

Otra dimensión considerada en los cuestionarios fue la percepción sobre el profesorado participante en las asignaturas. La media de resultado representa un 88 % de valoración positiva por parte del alumnado.

La desviación típica del sumatorio de los resultados en la tabla 7 es de 0.93. Los ítems que representan una mayor puntuación fueron los 1 y 7, “Creo que sirve de mucho que los profesores/as nos pregunten en clase si estamos contentos con la asignatura” y “El profesorado que es Educador/a Social comprende mejor las asignaturas y, por lo tanto, adapta mejor los exámenes y trabajos a nuestras necesidades”. Respecto al primero y teniendo en cuenta la valoración posterior que se realiza con el alumnado, los participantes subrayan la necesidad de que el profesorado tenga un carácter más distendido y se muestre preocupado por las necesidades del alumnado más allá de lo académico. Los participantes muestran entusiasmo por recibir las opiniones del profesorado sobre otras cuestiones que, afectando a la asignatura, puedan ayudarles a desarrollar una visión crítica de la sociedad (por ejemplo, comentando noticias sobre temas relacionados con la profesión). Respecto al ítem 7, la valoración que realiza el estudiantado sobre la formación del profesorado y, sobre todo, sobre aquellos que son educadores sociales es bastante más positiva que otras formaciones. Además, se incluye a trabajadores sociales por su relación con la Educación Social. Que el profesorado disponga de formación en el ámbito de las Ciencias Sociales parece obvio, pero en determinadas circunstancias y por necesidades de los Departamentos, se cubren las necesidades docentes con perfiles similares (Antropología y Psicología, por ejemplo). Por otro lado, y más allá de la formación, el estudiantado manifiesta que diversos profesores, aun siendo educadores sociales, no disponen de formación específica sobre las materias que se imparten. De todos modos, existe un acuerdo bastante amplio de que disponer de profesorado que sea educador social los beneficia en la comprensión y desarrollo de la formación a lo largo del grado.

Los ítems con menor valoración son 2 y 4, “El profesorado envía demasiados trabajos” y “Creo que el profesorado es comprensible a la hora de evaluarme cuando he estado enfermo/a, trabajo o tengo otras responsabilidades ajenas a la Universidad”. Con relación al ítem segundo, se recoge la preocupación existente por el exceso de trabajos individuales que el profesorado,

sobre todo desde el comienzo de la pandemia, ha enviado al alumnado como medio para evaluar las asignaturas. Estos hechos no generan controversia por sí mismos; el problema radica en que la formación contempla varias asignaturas y el deber de realizar diversos trabajos en reducidos periodos, dificulta la continuación de la propia formación.

Un resultado interesante fue el obtenido en el ítem 4 sobre la comprensión del profesorado cuando el alumnado tiene problemas de entregas o asistencia a clase. Resulta impactante, partiendo de los resultados expuestos por los participantes, que distintos profesores no tengas flexibilidad. Este punto, interpretado posteriormente a la realización de los cuestionarios, fue matizado y maximizado por los participantes, es decir, esos hechos han ocurrido en pocas ocasiones y no representan de manera generalizada a todos los estudiantes.

### **Discusión**

A lo largo del documento, hemos abordado diversas cuestiones en torno a la satisfacción del alumnado sobre los sistemas de evaluación y adquisición de conocimientos en el grado de Educación Social. Es destacado evidenciar cómo los sistemas de evaluación contemplados en las guías docentes de las asignaturas son buenos instrumentos; sin embargo, sería pertinente unificar criterios, sobre todo aquellos relacionados con el desarrollo de actividades individuales como medio para no provocar una fatiga generalizada que incida en el rendimiento del alumnado a lo largo de toda la formación. La valoración no ha sido desigual en todos los cursos, más bien ha sido homogénea, lo cual ha sorprendido en el primer y cuarto curso, ya que existen ciertas diferencias entre perfiles y conocimientos adquiridos. Estos resultados difieren de los de una reciente investigación (Restrepo *et al.*, 2020), donde indican que los niveles de fatiga del alumnado aumentan conforme avanzan los cursos académicos y, por tanto, sus necesidades formativas y los resultados de las encuestas docentes. Esta diferencia de resultados podría deberse a diferencias respecto a la muestra, centro educativo o instrumento.

La implicación del profesorado para la motivación del alumnado coincide con los resultados presentados por investigaciones previas (Badillo Amador *et al.*, 2014; Carnicero Duque & Padrós Cuxart, 2004; González Sánchez *et al.*, 2015), las que puntualizaban la importancia de la implicación del profesorado y la aplicación de técnicas didácticas para aumentar la participación del alumnado. La motivación se puede relacionar con las tasas de abandono universitario en el campo de las Ciencias Sociales y Educación, las cuales presentan un 14 % de la tasa global y cerca del 10 % en el primer año de carrera (Valdés *et al.*, 2021), por lo tanto, la implicación del profesorado en términos globales es considerada como buena.

### Conclusiones

En relación con el primer objetivo, podemos indicar que los datos obtenidos concluyen con carácter general un alto grado de satisfacción sobre los sistemas de evaluación y adquisición de conocimientos en el grado de Educación Social. No obstante, es pertinente cambiar ciertos aspectos que inciden sobre la percepción que el alumnado tiene sobre planificación, docencia, asistencia y organización.

Tras analizar los datos, podemos concluir que existen aspectos que inquietan en mayor medida a los estudiantes, como por ejemplo la tipología de examen que se contemple en las asignaturas. Se observa mayor predilección por aquellos de tipo test que de desarrollo, por ser más rápidos de hacer, más directos en el lenguaje y por el ahorro de papel. La preocupación del alumnado por la inmediatez de los resultados y por el declive medioambiental los lleva a preferir exámenes tipo test y mediante recursos electrónicos, ya sea dentro de un aula de informática de la universidad o desde su propio ordenador.

En lo que respecta a nuestro segundo objetivo, podemos comprobar que los aspectos que menor trascendencia han tenido en el alumnado y que son negativos han sido aquellos relacionados con el papel y motivación del profesorado. A mayor implicación del profesorado, mayor es el tiempo que el alumnado dedica a la asignatura. Se concluye que aquellos profesores que motivan y se detienen en detalles más allá de la asignatura generan una mayor asistencia y participación en aulas y tutorías.

En lo relativo a nuestro tercer objetivo, el alumnado manifiesta inclinación por aquellos profesores que son educadores y trabajadores sociales en detrimento de aquellos de otras áreas de las Ciencias Sociales (Psicología o Antropología). Esto puede deberse a la capacidad de adaptación y la experiencia personal. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que en ocasiones el disponer del propio grado que cursan no lo es todo, es decir, un aspecto a mejorar sería que el profesorado estuviera especializado en las asignaturas que imparte. También preocupa que se mantengan los sistemas de evaluación, en caso de cambio de profesor o por cambios generados una vez iniciadas las clases. Mantener los criterios de evaluación hasta el final de curso mejora la confianza del alumnado y, por tanto, ayuda en momentos de falta de asistencia (por enfermedad o trabajo) que impiden conectar al alumnado con las asignaturas.

Como principales limitaciones de nuestra investigación nos gustaría resaltar la escasez de experiencias de evaluación existentes en el grado de Educación Social. Si se compartieran más las metodologías expuestas, mejorarían los criterios e instrumentos utilizados. Si bien en

los últimos años se han registrado avances, todavía queda recorrido por hacer (Alcalá del Olmo & Gutiérrez Sánchez, 2020; De Alfonseti *et al.*, 2005).

Futuras investigaciones deberían continuar esta línea de trabajo aplicando diseños longitudinales con un mayor número de participantes y la implementación de metodología cualitativa en el estudio. Investigaciones como la presentada son fundamentales para que aumente la calidad de la titulación.

**Tabla 1.** *Relación de asignaturas, cursos y alumnado participante*

<b>CURSO</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARÁCTER</b>	<b>ALUMNADO</b>
1°	Pol. Bienestar S.	6	Básica/Troncal	36
2°	ES. y Divers. Cult.	6	Básica/Troncal	21
3°	Modl. Planif.	6	Básica/Troncal	18
4°	Psic. Familia	6	Optativa	17
				<b>92</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.** *Bloque temático “Sistemas de Evaluación”*

<b>BLOQUE TEMÁTICO 1</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Sistemas de Evaluación</b>	1. Las guías generales y específicas que se os entregan al comienzo de cada asignatura se corresponden con los contenidos de la asignatura.
	2. Los exámenes de desarrollo son una herramienta válida para medir vuestro grado de aprendizaje.
	3. Los exámenes tipo test son una herramienta válida para medir vuestro grado de aprendizaje.
	4. Los contenidos abordados en las asignaturas a nivel teórico se corresponden con los contenidos prácticos.
	5. Que se tenga en cuenta la asistencia para aprobar en las sesiones prácticas me parece bien.
	6. Creo que los trabajos grupales son una buena forma de evaluación de mi aprendizaje.
	7. Creo que los trabajos complementarios son una carga adicional para el alumnado.
	8. Por lo general, los sistemas de evaluación en las asignaturas me parecen correctos.

9. Prefiero que los profesores/as utilicen en los exámenes preguntas directas sobre los contenidos de las asignaturas que aquellas preguntas que piden reflexión.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** *Bloque temático “Mi trabajo/participación en clase”*

<b>BLOQUE TEMÁTICO 2</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Mi trabajo/participación en clase</b>	1. Creo que participo lo suficiente en clase (pregunto al profesor/a, me integro en los debates, levanto la mano, etc.). 2. Estoy conforme con las tutorías individuales cuando acudo a ellas. 3. Los profesores cambian frecuentemente de parecer a la hora de utilizar un medio u otro de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.** *Bloque temático “Profesorado”*

<b>BLOQUE TEMÁTICO 3</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Profesorado</b>	1. Creo que sirve de mucho que los profesores/as nos pregunten en clase si estamos contentos con la asignatura. 2. El profesorado envía demasiados trabajos. 3. Creo que el profesorado es flexible a la hora de evaluar nuestros conocimientos (ya sea con exámenes, trabajos, actividades, etc.). 4. Creo que el profesorado es comprensible a la hora de evaluarme cuando he estado enfermo/a, trabajo o tengo otras responsabilidades ajenas a la Universidad.

5. Creo que el profesorado debería emplear otras técnicas de evaluación como por ejemplos el uso de TIC u otras herramientas informáticas.

6. Me parece bien que los/as profesores/as indiquen una puntuación mínima a la hora de evaluar trabajos, exámenes o la asignatura en general.

7. El profesorado que es Educador/a Social comprende mejor las asignaturas y, por lo tanto, adapta mejor los exámenes y trabajos a nuestras necesidades.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5.** *Resultados de Escala Likert y Sistemas de evaluación*

		PREGUNTAS ESCALA LIKERT									
ASIGNATURA	CURSO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M
Pol. Bien. S.	1°	4.1	3.8	4.7	4.5	4.4	4.1	4.5	4.2	4.6	4.3
ES. y Dive. Cult.	2°	4.2	3.9	4.6	4.5	4.5	4	4.6	4.1	4.6	4.3
Modl. Planf.	3°	4	3.8	4.7	4.6	4.5	4.2	4.6	4.3	4.6	4.4
Psic. Familia	4°	4.3	3.8	4.7	4.6	4.5	4.2	4.6	4.3	4.6	4.4

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6.** *Resultados de Escala Likert y Mi trabajo/participación en clase*

		PREG. ESCALA LIKERT			
ASIGNATURA	CURSO	1	2	3	M
Pol. Bien. S.	1°	4.7	4.8	2.5	4
ES. Y Dive. Cult.	2°	4.8	4.9	2	3.9
Modl. Planf.	3°	4.8	4.9	2.5	4
Psic. Familia	4°	4.9	5	2.5	4.1

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7.** *Resultados de Escala Likert y Profesorado*

ASIGNATURA	CURSO	PREGUNTAS ESCALA LIKERT							M
		1	2	3	4	5	6	7	
Pol. Bien. S.	1°	4.8	4	4.3	4	4.5	4.1	5	4.3
ES. Y Dive. Cult.	2°	4.9	4.1	4.2	3.9	4.6	4.2	4.9	4.4
Modl. Planf.	3°	4.9	4	4.3	4	4.6	4.3	4.9	4.4
Psic. Familia	4°	5	4.5	4.1	4.1	4.7	4.2	4.8	4.5

Fuente: Elaboración propia.

### Referencias

- Alcalá del Olmo, M. J., & Gutiérrez Sánchez, J. D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la universidad del siglo XXI. *ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, 19(1), 59-80. <https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.0>
- Almusharraf, N., & Khahro, S. (2020). Students' satisfaction with online learning experiences during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(21), 246-267. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.15647>
- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.).
- Badillo Amador, M. L., Badillo Amador, R. S., & Martínez Capel, R. (2014). Factores que determinan el nivel de satisfacción de los alumnos universitarios en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades con las nuevas metodologías docentes del EEES, en *II Congreso Internacional de Innovación Docente 2014. Murcia, 20-21 de febrero de 2014: Libro de Actas*. Universidad de Murcia; Universidad de Cartagena, 539-548. <http://hdl.handle.net/10317/9713>
- Carnicero Duque, P., & Padrós Cuxart, M. (2004). La opinión del alumnado de educación social: implicaciones para el diseño de la asignatura de organización. *En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004)*, 41-52. Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones. <http://hdl.handle.net/11441/51496>
- Castro Morera, M., Navarro Asencio, E., & Blanco Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Chávez, K., & Mitchell, K. M. (2020). Exploring bias in student evaluations: Gender, race, and ethnicity. *PS: Political Science & Politics*, 53(2), 270-274. <https://doi.org/10.1017/S1049096519001744>
- Chisadza, C., Nicholls, N., & Yitbarek, E. (2019). Race and gender biases in student evaluations of teachers. *Economics Letters*, 179, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2019.03.022>
- Corbeta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw-Hill.
- De Alfonseti, N, Giménez, V. M., Lillo, A., Lorenzo J., & Mira-Perceval, M.T. (2005). En-REDados con el Trabajo Social: una experiencia de convergencia educativa europea en *Interacciones*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación. Universidad del Salvador. Argentina- núm. 6, pp. 1-21

- el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, 1*, ICE, Universidad de Alicante, 153-167.
- Fabila, A. M., Minami, H., & Izquierdo, J. (2013). La Escala Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-50. [https://www.researchgate.net/publication/275962852\\_La\\_escala\\_de\\_Likert\\_en\\_la\\_evaluacion\\_docente\\_acercamiento\\_a\\_sus\\_caracteristicas\\_y\\_principios\\_metodologico](https://www.researchgate.net/publication/275962852_La_escala_de_Likert_en_la_evaluacion_docente_acercamiento_a_sus_caracteristicas_y_principios_metodologico)
- Fueyo Gutiérrez, A., & Fernández-Raigoso, M. (1989). Análisis de la documentación sobre evaluación de centros en España. *Revista de investigación educativa*, 7(13), 183-198. <http://hdl.handle.net/10201/96006>
- Gibson, M. J., Luong, J., Cho, H., Moh, B., Zanin, S., Djatmiko, M., & Aandahl, R. Z. (2022). Where's the harm? Screening student evaluations of teaching for offensive, threatening or distressing comments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(2), 35-48. <https://doi.org/10.14742/ajet.6133>
- González Sánchez, M., Casillas Martín, S., & Serrate González, S. (2015). Percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Practicum. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33, 171-190. <https://doi.org/10.14201/et2015332171190>
- Heffernan, T. (2022). Sexism, racism, prejudice, and bias: a literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 144-154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888075>
- Jornet, J., González Such, J., & Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 100-115. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.007>
- Kitto, K., Williams, C., & Alderman, L. (2019). Beyond Average: Contemporary statistical techniques for analysing student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 338-360. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1506909>
- Mohammed, K. S., Rashid, C. A., Salih, H. A., & Budur, T. (2020). The role of online teaching tools on the perception of the students during the lockdown of Covid-19. *International*

- Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 178-190. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i3p178>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rodríguez, J. M., Barzabal, L. T., & Gimeno, A. M. (2016). Percepciones del alumnado sobre el empleo de vídeos didácticos en la enseñanza universitaria. En R. Roig Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (629-636). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/tecnologia-innovacion-e-investigacion-en-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje/>
- Rodriguez-Segura, L., Zamora-Antuñano, M. A., Rodriguez-Resendiz, J., Paredes-García, W. J., Altamirano-Corro, J. A., & Cruz-Pérez, M. A. (2020). Teaching challenges in COVID-19 scenery: Teams platform-based student satisfaction approach. *Sustainability*, 12(18), 7514. <https://doi.org/10.3390/su12187514>
- Román Mendoza, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*. 9(2), 64-70. <https://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/736>
- Santisteban, L., & Egues, A. L. (2022). How student evaluations of teaching contribute to hindrance of faculty diversity? *Teaching and Learning in Nursing*. 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.04.007>
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria en el marco de la evaluación institucional desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez Diéguez (Coords), *Evaluación educativa II: Evaluación institucional fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*, 93-122, IUCE.
- Tejedor, F. J., & Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10(Especial), 1-29. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005)
- Tiana Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 21(2), 17-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>

- Valdés, M., Sancho Gargallo, M. A., & de Esteban Villar, M (Coord.). (2021). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Fundación Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-2021-web.pdf>.
- Zeng, X., & Wang, T. (2021). College Student Satisfaction with Online Learning during COVID-19: A review and implications. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(1), 182-195. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299992.pdf>