

EVALUACIÓN Y ADAPTACIÓN AL EEES: UNA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO DURANTE TRES CURSOS ACADÉMICOS CONSECUTIVOS.

Guillem Ramon Pérez de Rada
Universitat de les Illes Balears.
guillem.ramon@uib.cat

Elena Baraza Ruiz
Universitat de les Illes Balears.
elena.baraza@uib.es

Resumen

Se presenta una experiencia basada en la utilización de diferentes elementos de evaluación en la asignatura Ecología durante tres años académicos consecutivos y con el objetivo de desarrollar un proceso de evaluación continua, potenciar el aprendizaje autónomo y cooperativo por parte del alumnado, y, en definitiva, adaptar la asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se comparan los resultados obtenidos por el alumnado del grupo experimental, evaluado mediante evidencias múltiples y variadas, con los obtenidos por el grupo clásico que fue evaluado haciendo uso de evidencias tradicionales. Se analizan las diferentes motivaciones del alumnado, la problemática detectada y las ventajas constatadas. El grupo experimental siempre ha sido claramente minoritario, por lo que la propuesta de evaluación continua no resulta atractiva al alumnado. La proporción de alumnado en la categoría de no presentado en la convocatoria de Junio es significativamente mayor entre el grupo control y los resultados del aprendizaje alcanzado por el grupo experimental tienden a ser superiores a los del grupo control. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas según el itinerario de evaluación seguido y también entre grupos y entre años.

Texto de la comunicación

Introducción

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de los acuerdos iniciales contenidos en la Declaración conjunta de los ministros europeos de educación o Declaración de Bolonia (UE, 2009) se enmarca en el proceso de construcción europea como un proyecto que hace de la formación uno de sus ejes básicos. Así la educación superior se ha de concebir como una pieza más del proceso de formación permanente –a lo largo de toda la vida– de la persona (UE, 2006) en su adaptación y preparación para la resolución de los diferentes problemas que plantea una sociedad en constante cambio y que, además, debe promover la innovación con las nuevas tecnologías (UE, 2000).

El proyecto “*Tuning*” (González y Wagenaar, 2003 y 2006) establece las líneas básicas del nuevo marco docente y pone de manifiesto la necesidad de la progresiva adaptación de la Enseñanza Superior al EEES. La Universitat de les Illes Balears (UIB), al igual que el resto de universidades, todavía mantiene un programa de ayuda a la docencia universitaria (PADU) dirigido a la formación permanente del profesorado que complementa con la convocatoria anual de ayudas a proyectos encaminados a la innovación y mejora de la calidad docente y que ha influido positivamente en el trabajo que presentamos (Ramón *et al.*, 2010).

Las implicaciones del nuevo marco docente, centrado en las competencias, plantean nuevos retos (Aristimuño, 2005; Morales, 2006; Rué 2007). Si bien en estos años se han obtenido resultados interesantes, la realidad actual es aún compleja y los retos

siguen presentes (Rué, 2008). Uno de los retos fundamentales radica en el proceso de la evaluación, en parte por la situación de partida en la Universidad española (Santos Guerra, 1999) y fundamentalmente por la nueva dimensión que adquiere en el marco del EEES con un enfoque docente basado en las competencias y que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

La tipología de la evaluación se halla estandarizada desde hace tiempo (Bloom *et al.*, 1979) y las diferentes posibilidades se ponen de manifiesto cuando se analiza el sistema utilizado para evaluar determinadas competencias en distintas universidades (González y Wagenaar, 2008). En esta comunicación presentamos una experiencia tendente a aplicar la evaluación continua en el proceso de adaptación de una asignatura al EEES y en el que se han ensayado diferentes elementos de evaluación durante tres años académicos consecutivos; se indican las principales características de los diferentes elementos utilizados y se exponen los resultados obtenidos.

Objetivos

El objetivo general y fundamental de la experiencia se encaminaba a la adaptación de la asignatura Ecología, troncal de los estudios de Biología y optativa en otras licenciaturas de la UIB, al Espacio Europeo de Educación Superior mediante la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la aceptación de un itinerario de evaluación continua entre el alumnado de una misma asignatura.
- Ensayar diferentes elementos de evaluación.
- Promover el trabajo en equipo conducente a un aprendizaje cooperativo.
- Potenciar el desarrollo en el alumnado de habilidades encaminadas al trabajo autónomo, mediante la preparación de instrumentos y recursos encaminados a facilitar dicho trabajo.
- Iniciar al alumnado en las características específicas del trabajo científico y la comunicación escrita.
- Fomentar, en el alumnado participante en la experiencia, el desarrollo de habilidades de comunicación oral a poner de manifiesto frente al resto del grupo clase.

Desarrollo

La experiencia se desarrolló durante los años académicos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010. El alumnado de la asignatura se matriculaba libremente –la UIB tiene implantado un sistema de automatrícula– en uno de los grupos ofertados, tanto de teoría –dos en los tres años, uno con horario de mañana y otro de tarde– como de prácticas, habitualmente seis. Esta primera condición general se mantuvo durante los dos primeros años de la experiencia pero sufrió una pequeña modificación durante el último año. Así el año académico 2009-2010 nos interesaba experimentar la eficacia de un material dirigido al aprendizaje autónomo en las prácticas de la asignatura (Ramón *et. al.*, 2010). Por este motivo el grupo de mañanas quedó integrado por aquellas personas que efectivamente realizarían las prácticas de laboratorio, y las personas matriculadas en el grupo de mañana que optaron por no repetir las prácticas realizadas el año anterior fueron transferidas al grupo de tarde, con su previo consentimiento. Dicho cambio iba dirigido a facilitarnos la experimentación y únicamente tenía efectos administrativos; ya que el alumnado siempre ha tenido libertad para asistir a cualquiera de los dos grupos horarios, con independencia de cual fuera su grupo de matrícula.

Todo el alumnado matriculado en la asignatura disponía de información complementaria en una página web específica de la asignatura y también podían utilizar los diferentes recursos disponibles en la plataforma educativa moodle de la universidad.

Las características del itinerario alternativo de evaluación aparecían totalmente especificadas en el programa de la asignatura. La elección de dicho itinerario era una opción presentada al alumnado al inicio del año académico y la decisión se refrendaba mediante la firma de un contrato docente.

Las personas que seguían el itinerario tradicional basaban su proceso de evaluación en las pruebas teórico-prácticas –exámenes parciales y final– y en el trabajo asociado a las prácticas de laboratorio; todo ello suponía disponer de un total entre cuatro y cinco elementos de evaluación, que en el último año se vieron incrementados con un elemento de menor peso y basado en un trabajo individual.

Al optar por el itinerario alternativo el alumnado realizaba todas las actividades incluidas en el itinerario tradicional, si bien su incidencia en la calificación global era inferior, ya que todas ellas suponían como máximo el 60% de la misma y, comparativamente, la mayor diferencia correspondía al examen de los contenidos teóricos. El resto de los elementos utilizados en la evaluación, hasta completar un total entre ocho y diez, correspondía a las diferentes actividades propuestas y refrendadas en el contrato docente.

Las actividades propuestas, si bien alguna de ellas era de elaboración individual, fueron mayoritariamente de trabajo cooperativo. Estas últimas siempre han incluido diferentes etapas y aspectos complementarios, por ir encaminadas a potenciar el desarrollo de las competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003; Corominas *et al.*, 2006). Estas actividades específicas del itinerario alternativo se vieron modificadas en los tres años de la experiencia, tanto en su contenido como en su incidencia en la evaluación final, en función de los resultados del año anterior.

Una de las actividades de trabajo cooperativo, utilizada durante los dos primeros años, consistía en la preparación de un trabajo científico a elaborar con los resultados experimentales obtenidos durante las sesiones de prácticas de laboratorio. En este caso la constitución del grupo resultaba aleatoria, ya que estaba integrado por todas aquellas personas que habiendo optado por el itinerario de evaluación alternativo se hallaban matriculadas en un mismo grupo de prácticas de laboratorio: seis grupos en total. Esta misma aleatoriedad hizo que se descartase la actividad después del segundo año; ya que los seis grupos presentaban una distribución muy desigual del alumnado que había optado por una evaluación continua. En efecto, además de la presencia de grupos de prácticas sin ninguna persona que siguiese el itinerario alternativo, nos encontramos con grupos de sólo dos componentes, lo que desvirtuaba el objetivo del trabajo cooperativo. En el otro extremo nos encontramos con grupos constituidos por diez y once personas y ello puede explicar, al menos en parte, los distintos conflictos que se produjeron en los mismos durante la realización de dicha actividad.

En la realización de las actividades de trabajo cooperativo no asociadas a las prácticas se otorgó absoluta libertad para la elaboración de los equipos de trabajo y únicamente se condicionó el número de personas por grupo, que se modificó en cada uno de los tres años. Una vez formados los grupos, previamente a la firma del contrato docente, se realizaba una tutoría con cada uno de ellos para ratificar las características de las actividades que debían desarrollar, resolver las posibles dudas y concretar el calendario de las tutorías programadas para el seguimiento del trabajo cooperativo.

En los tres años de la experiencia se ha utilizado una actividad consistente en la búsqueda de información relacionada con un determinado tema y la posterior estructuración de los contenidos. Dicha actividad ha experimentado diferentes modificaciones en su realización: trabajo individual el primer año y cooperativo los otros dos. En los distintos años también ha variado el tema a trabajar: de libre elección o prefijado. En el marco de esta actividad se ha experimentado el intercambio de información entre grupos y en el último año se utilizó como motivo para la preparación y exposición de una presentación pública ante el resto del alumnado.

Una de las actividades de trabajo cooperativo, que se ha mantenido los tres años de la experiencia, ha consistido en la resolución de cuestiones, ejercicios y problemas relacionados con la temática de la asignatura. Esta actividad, además de potenciar el desarrollo de las competencias genéricas, posibilitaba un seguimiento continuado de la progresión del alumnado en los contenidos específicos de la asignatura. En esta actividad las únicas modificaciones introducidas han radicado en asignar responsabilidades concretas a cada una de las personas que integran el grupo o, por el contrario, dejar completa libertad a la hora de organizarse.

Para facilitar la labor de coordinación del trabajo en equipo, cada uno de los grupos establecidos entre las personas que seguían el itinerario alternativo disponía de un espacio propio –un foro– en la plataforma educativa *moodle*.

Cada una de las actividades integradas en el itinerario alternativo fue evaluada mediante diferentes instrumentos. En las actividades basadas en el trabajo cooperativo tuvo particular importancia la evaluación a través de cuatro tutorías grupales presenciales repartidas a lo largo del año académico, e independientes para los distintos grupos de trabajo.

Finalmente, y coincidiendo con el período de la convocatoria de Junio, todas las personas que habían seguido el itinerario alternativo tuvieron que responder a un cuestionario preparado con una doble finalidad. Por una parte se les presentaban un conjunto de interrogantes dirigidos a la evaluación de cada una de las personas integrantes de su grupo de trabajo, incluyendo por tanto la autoevaluación de su labor en el equipo. El resto de las cuestiones correspondían a la valoración personal del itinerario alternativo en conjunto y de cada una de las actividades específicas realizadas; así como a la formulación de sugerencias que permitiesen mejorar dicho itinerario.

Resultados

Inicialmente hemos de considerar la motivación del alumnado determinante de la elección del itinerario alternativo de evaluación. Si bien no disponemos de datos cuantitativos, ya que inicialmente este punto no fue considerado en la experimentación, las opiniones recogidas en conversaciones personales y sesiones de tutoría; así como la información contenida en las encuestas presentadas a las personas que eligieron el itinerario de evaluación alternativo, ponen de manifiesto que dicha elección se debe a dos motivos totalmente opuestos: uno es el mayor interés en aprender, el otro la convicción de tener una mayor facilidad para aprobar. En términos relativos se constata que la importancia de uno y otro motivo es diferente en cada uno de los tres años, si bien la consideración del itinerario alternativo como facilidad para superar la asignatura fue preponderante entre las personas del grupo de tarde.

El resultado anterior presenta conexiones claras con otras de las preguntas que aparecían en el cuestionario y así se pone de manifiesto que el itinerario de evaluación continua recibe una consideración diferenciada; para una parte del alumnado no supone un mayor esfuerzo que seguir un itinerario tradicional, en general se trata del

grupo que manifiesta mayor interés por aprender; por el contrario, para el otro grupo se trata de un itinerario que requiere un mayor esfuerzo y consideran no se corresponde con los logros alcanzados.

Durante los tres años de la experiencia no se han producido grandes diferencias en el número total de personas matriculadas en la asignatura, que ha oscilado entre 103 y 126. Tampoco se han dado variaciones notables en la distribución del alumnado entre los dos grupos ofertados, siempre con un número ligeramente superior en el de horario de tarde respecto al de mañana, mayoritariamente condicionado por una proporción significativamente mayor de personas repetidoras en el primero ($\chi^2=36.34$; $P<0.0001$; análisis nominal logístico).

El porcentaje del alumnado matriculado en la asignatura que optó por el itinerario alternativo fue mayor el primer año al superar el 35% del total; el 48.93% en el grupo de mañanas (GM) y el 25% grupo de tardes (GT). En el segundo se redujo a un 18% de las personas matriculadas en la asignatura (13.46% GM y 22% GT) y en el tercero se aproximó al 32% del total (50% en el GM pero tan sólo un 15.15 % el GT). Estos datos ponen claramente de manifiesto que dicho itinerario no ha representado en ningún caso una alternativa suficientemente valorada por parte del alumnado, especialmente en el grupo de tardes.

Un primer hecho a destacar a partir de los resultados de la convocatoria del mes de Junio está relacionado con la proporción del alumnado presentada al examen. Así el número personas presentadas es significativamente mayor en el grupo de mañanas frente al de tardes ($\chi^2=9.05$; $P=0.0026$ análisis nominal logístico) y tanto en el grupo de mañanas como en el de tardes las personas que seguían el itinerario alternativo se presentaron en una proporción significativamente superior ($\chi^2=22.80$; $P<0.0001$; análisis nominal logístico). Tan sólo el 3%, en el grupo de mañanas, y el 16%, en el grupo de tardes, de las personas que seguían el itinerario de evaluación continua no se presentaron al examen final de Junio, frente a un 24% en mañanas y un 40% en el grupo de tardes de alumnos bajo evaluación tradicional.

Igualmente si analizamos la influencia del itinerario seguido por el alumno en la calificación numérica obtenida en Junio, encontramos una tendencia al aumento bajo el itinerario de evaluación continua. Sin embargo, un análisis detallado nos muestra diferencias significativas entre años y grupos (Tabla 1). En el 2008 los alumnos del grupo de mañana que seguían la evaluación continua obtuvieron una mayor calificación que los que no (media de 7.07 frente a 5.88). Sin embargo en el grupo de tardes las diferencias no fueron significativas. En el 2009, año de menor seguimiento de la evaluación continua, el grupo de mañana que lo seguía obtuvo una calificación muy por encima de los que no (media de 9.02 frente a 5.13), pero de nuevo el grupo de tardes no presentó diferencias significativas. En el 2010, las diferencias no fueron significativas en ninguno de los grupos.

Factor	gl	F	P
Año	2	2.01	0.13
Grupo	1	71.44	<0.0001
Año*Grupo	2	10.21	<0.0001
Itinerario	1	12.19	0.0006
Año*Itinerario	2	7.70	0.0006
Grupo*Itinerario	1	34.09	<0.0001

Factor	gl	F	P
Año*Grupo*Itinerario	2	10.92	<0.0001

Tabla 1: Resultados del ANOVA de tres vías para analizar las diferencias en la calificación numérica obtenida en el examen de junio en función del año, el grupo y el itinerario seguido.

Discusión

No disponemos de datos objetivos que nos permitan explicar el bajo porcentaje del alumnado que optó por seguir el itinerario alternativo. Ahora bien, una de las razones fundamentales podría ser una cierta preocupación inicial por parte del alumnado a tener que realizar un mayor esfuerzo. Dicha afirmación deriva por una parte de la menor aceptación del itinerario alternativo en el grupo de tardes donde se da una mayor proporción de alumnado repetidor y con carga laboral. También la corroboran algunas opiniones del alumnado recogidas durante los tres años y, muy particularmente, el análisis de los resultados de dos encuestas realizadas por el Servicio de Estadística y Calidad Universitaria durante el año académico 2009-2010 a más del 40% del alumnado que iniciaba sus estudios de grado; es decir a la primera promoción de la UIB que cursa estudios totalmente adaptados al EEES. En dichas encuestas (SEQUA, 2011) queda expresado que el 86% del alumnado se muestra satisfecho de su proceso de aprendizaje y valora muy positivamente el esfuerzo del profesorado; pero, al mismo tiempo, para más del 55% del alumnado encuestado el aspecto más negativo de los nuevos estudios radica en la excesiva carga de trabajo. Si bien la mera consideración de las respuestas del alumnado en dichas encuestas también nos permitirían concluir que el profesorado, mayoritariamente, no ha sido capaz de cuantificar de forma adecuada las horas necesarias para la realización del trabajo programado y los requerimientos del alumnado superan a los inicialmente previstos como se ha puesto de manifiesto en algunas experiencias (Coll *et al.*, 2007); no podemos olvidar que la prevención inicial del alumnado frente a situaciones similares es una constante que frecuentemente viene determinada por desconocimiento y falta de experiencia (Zaragoza *et al.*, 2008). Finalmente todavía cabe una consideración más general para explicar la situación constatada y es que el alumnado, en general, tiene como objetivo aprobar y se propone conseguirlo –como haría cualquier buen profesional– con el mínimo esfuerzo; así pues, que les quede claro que vienen a "aprender" y no sólo a "aprobar" (UNIVEST 2009) es sin duda uno de los grandes retos que plantea el EEES con la exigencia de cambios fundamentales por parte del profesorado universitario (Santos Guerra, 1999; Morales, 2006) para modificar la percepción del alumnado en relación a la evaluación (Porto, 2009).

La asociación entre elección del itinerario alternativo y un mayor éxito en los resultados finales es consecuencia de la mayor confianza y seguridad en el dominio de la materia entre las personas que optaron por seguir dicho itinerario. Todo ello conduce a una disminución considerable del número de personas que dejan de presentarse a la convocatoria de Junio. Los casos de abandono de la asignatura pueden ser considerados como meramente anecdóticos durante los tres años de la experiencia y no son atribuibles a un fracaso en la asignatura. En efecto, la comunicación directa con las personas implicadas permitió constatar que mayoritariamente se hallaban relacionados con circunstancias personales particulares conducentes a un abandono permanente o temporal de los estudios.

Este mayor éxito en los resultados al seguir experiencias similares a la expuesta es también una constante puesta de manifiesto de forma repetida (Coll *et al.*, 2007) y que

aparece ligado a los procesos encaminados a una evaluación continua (Delgado y Oliver, 2006 y 2009; Rayego *et al.*, 2008).

El análisis estadístico de los resultados obtenidos pone de manifiesto que, además del itinerario de evaluación, existen otros dos factores fuertemente condicionantes de los mismos: el año y el grupo de matrícula, mañana o tarde.

La importancia del grupo de matrícula es fácilmente explicable si tenemos en cuenta algunas características que se han repetido durante los tres años. La mayoría de las personas que habían estado matriculadas anteriormente en la asignatura aparecen en el grupo de tarde. El mayor porcentaje de personas no presentadas a la convocatoria de Junio aparece igualmente ligado al grupo de la tarde y también es en este grupo donde encontramos una mayor proporción de personas que optan por el itinerario alternativo por considerar que les facilitará superar la asignatura. Todas estas características las podemos relacionar con el hecho que un elevado porcentaje de personas matriculadas elige el grupo de tarde obligada por el hecho de no haber tenido éxito durante el curso anterior en una o más asignaturas. En consecuencia la formación de los dos grupos de la asignatura no responde a una libre elección motivada por preferencias personales, sino que, en general queda fuertemente condicionada por otros factores y, como ya se ha indicado anteriormente, en el último año fue parcialmente provocada por nosotros mismos. Por este motivo cuando la elección es voluntaria y no condicionada las diferencias observadas pueden dejar de ser estadísticamente significativas.

La incidencia del año sobre el rendimiento académico no es más que una resultante de los diferentes factores determinantes de dicho rendimiento (Garbanzo, 2007). Si bien no disponemos de datos objetivos, es evidente que los determinantes sociales pueden contribuir de forma sensible a las diferencias entre años. Entre los condicionantes institucionales no podemos descartar el papel del profesorado (Murillo *et al.*, 2011) dadas las características de la experiencia y la modificación de los elementos de evaluación. Hemos de tener muy presente el hecho de la extinción de la docencia de la asignatura el curso 2009-2010 debido a la implantación de los estudios de grado adaptados al EEES. Todo ello sin duda ha repercutido en los condicionantes personales que finalmente son los que claramente determinan los resultados obtenidos por el alumnado (Gargallo *et al.*, 2007).

No podemos finalizar sin resaltar que a lo largo de esta experiencia también se han puesto de manifiesto todo el conjunto de aspectos positivos y negativos, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado, que habitualmente aparecen asociados al proceso de convergencia europea en la universidad. No consideramos necesario extendernos en este apartado ya que tales aspectos han sido remarcados de forma reiterada y en contextos muy diversos (Rayego, 2007; Mir, 2008; Zaragoza *et al.*, 2009).

Conclusiones

- La elección del itinerario alternativo ha sido claramente minoritaria en los tres años académicos de la experiencia. Además la motivación fundamental que ha determinado la elección de un itinerario con más actividades evaluables se ha repartido entre dos grupos bien diferenciados de personas, para el primero de ellos dicha motivación radica en un mayor interés hacia la asignatura; para el segundo grupo, con un volumen considerable de personas, la motivación ha sido el menor peso específico del examen.
- El alumnado, en general, carece de habilidades para trabajar de forma cooperativa; por lo que los resultados del trabajo en equipo quedan fuertemente condicionados por el número de personas integrantes del mismo y

más aún por la existencia de una persona que sea capaz de liderar el grupo. La total autonomía en la formación de los equipos de trabajo no garantiza unos mejores resultados.

- El alumnado que optó por seguir el itinerario de evaluación alternativo cosechó mejores resultados que el conjunto del grupo. Ello se manifestó claramente en un porcentaje muy reducido de fracasos, en general acompañado de una calificación superior a la media
- Una evaluación continua y basada en las competencias no tiene porque suponer un esfuerzo suplementario para el alumnado que tiene como objetivo aprender; pero atender un itinerario de estas características exige, al menos en una etapa inicial, un esfuerzo considerable por parte del profesorado, con un incremento del tiempo dirigido a la atención del alumnado. En general, esta mayor dedicación no se ve reconocida, si bien suele ir acompañada de gran satisfacción personal.

Bibliografía

- Aristimuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior. ¿Demonio u oportunidad?* Departamento de la Educación. Universidad Católica de Uruguay. Recuperado 8 julio de 2009, desde <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- Bloom, B. S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.K. y Krathwohl, D.R. (1979). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación, Tomo I, Ámbito del Conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13 (5-3): 783-804. Recuperado 6 julio 2010, desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_205.pdf
- Corominas, E. Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341: 301-336.
- Delgado, A., Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (1). UOC. Recuperado, 10 marzo 2010, desde http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf
- Delgado, A.; Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Red-U Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado 2 febrero 2010, desde http://www.um.es/ead/Red_U/4/delgado.pdf
- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31(1), 43-63.
- Gargallo, B.; Pérez, C.; Serra, B.; Sánchez, F.; Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1). Recuperado 7 mayo 2009, desde <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>
- González, J., Wagenaar, R., eds. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, Universidad de Deusto.

- González, J., Wagenaar, R., eds. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. II. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- González, J., Wagenaar, R., eds. (2008). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Mir, A. (2008) Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Recuperado 2 febrero 2010, desde http://revistas.um.es/red_u/article/view/10641/10231
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 11-38.
- Murillo, F.J., Martínez, C.A., Hernández, R. (2011) Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 3. Recuperado 22 enero 2010, desde http://www.um.es/ead/Red_U/3
- Rayego, P., Sanz, B., Pérez, P.A. (2008). Evaluación continua en la UNED ¿Una misión posible? XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional. *Rect@ Vol Actas_16 Issue 1*: 610. Recuperado 6 julio de 2010, desde <http://www.uv.es/asepuma/XVI/610.pdf>.
- Ramón, G., Baraza, E., Ramón, D. (2010). Recursos para el autoaprendizaje en las prácticas de ecología: Una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 171-186.
- Rué, J. (2007) *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Recuperado 22 enero 2010, desde http://revistas.um.es/red_u/article/view/10631/10221
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-391. Recuperado 15 octubre 2006, desde <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/100/649>
- SEQUA (2011). Bolonya ens agrada. *Enllaç UIB. Revista de la Universitat de les Illes Balears*, 16, 8-9.
- UE (1999). *Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado 21 enero 2011, desde http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- UE (2000). *Concebir la educación del Futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías*. Comisión de las comunidades europeas. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo, com(2000) 23 final. Recuperado 21 enero 2011, desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0023:FIN:ES:PDF>

UE (2006). *Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Recuperado 21 enero 2011, desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>

UNIVEST (2009). Eje A: Planificación de la docencia centrada en el estudiante. *Resúmenes Univest'09*. Recuperado 10 febrero 2011, desde http://univest.udg.edu/univest09/doc/Eix%20A_esp.pdf

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C., Manrique, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado 2 febrero 2010, desde http://www.um.es/ead/Red_U/4/zaragoza.pdf

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Cómo disponer de múltiples evidencias a la hora de evaluar, sin que ello suponga carecer de tiempo para cualquier otra actividad?
- En la evaluación del alumnado, ¿qué ha de considerarse preponderante: el saber o el saber hacer?
- La no superación de una de las evidencias utilizadas en la evaluación, ¿ha de significar una evaluación global negativa?
- ¿Cómo promover el desarrollo en el alumnado de hábitos de trabajo y del dominio de técnicas de estudio; así como la adquisición de criterios para la autoevaluación y la evaluación entre iguales?