



Evaluando la evaluación continua*



Javier Capó Parrilla

Profesor Titular del Departamento de Economía Aplicada de la Universitat de les Illes Balears
javier.capo@uib.es



Xisco Oliver Rullán

Profesor Titular del Departamento de Economía Aplicada de la Universitat de les Illes Balears
xisco.oliver@uib.es



Maria Sard Bauzà

Profesora Titular del Departamento de Economía Aplicada de la Universitat de les Illes Balears
maria.sard@uib.es

| Fecha presentación: 08/03/2012 | Aceptación: 04/12/2012 | Publicación: 21/06/2013

Resumen

El principal propósito de este trabajo es analizar el impacto que tienen las nuevas metodologías educativas sobre los resultados del aprendizaje. En el mismo se compara el efecto sobre las notas de la evaluación tradicional, basada en una prueba final únicamente, con la evaluación continua. Los datos utilizados para el estudio provienen de una encuesta realizada el día del examen final. Al ser la encuesta no anónima se ha podido combinar esta información con las calificaciones. El principal resultado del análisis realizado es que los alumnos que han optado por el itinerario de evaluación continua han obtenido una mejor calificación y, por tanto, un mejor resultado del aprendizaje. Esta mejoría es debida al mayor esfuerzo relativo de los estudiantes que optan por la evaluación continua.

Palabras clave: docencia, macroeconomía, evaluación continua, EEES, rendimiento

Resum

El principal propòsit d'aquest treball és analitzar l'impacte que tenen les noves metodologies educatives sobre els resultats de l'aprenentatge. En el mateix es compara l'efecte sobre les notes de la metodologia tradicional, fonamentat únicament en una prova final, amb l'avaluació continua. Les dades provenen d'una enquesta realitzada el dia de l'examen final. Al ser l'enquesta no anònima, s'ha pogut combinar aquesta informació amb les qualificacions. El principal resultat es que els alumnes que han elegit l'itinerari d'avaluació continua han obtingut una millor qualificació i, per tant, un millor resultat de l'aprenentatge. Aquesta millora es deu al major esforç relatiu dels estudiants que trien l'avaluació continua.

Paraules clau: docència, macroeconomia, avaluació continua, EEES, rendiment

Abstract

The main objective of this paper is to analyze the impact that the new methodologies have on the learning results. The present paper analyzes the effect on the results of the students with both methodologies: the traditional, with only a final exam, and the methodology based on continuous assessment. The data come from a non-anonymous survey filled in the day of the final exam. As the survey is non-anonymous, the data provided has been combined with the marks. The main result is that the students that have chosen the continuous evaluation got better marks and, so, a better learning result. This improvement is due to the greater effort of those students who choose the continuous evaluation.

Key words: education, macroeconomics, continuous assessment, EHEA, performance

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto "Evaluando la evaluación continua: aplicación a la asignatura de Macroeconomía", proyecto de innovación y mejora de la calidad docente de la Universitat de les Illes Balears 2010.



1. Introducción

Todavía es pronto para saber si la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los nuevos planes de estudio que conforman los grados supondrán una revolución educativa, o si se quedarán en unos pocos cambios y un mucho de más de lo mismo. En cualquier caso, la primera etapa del proceso está llevando a que muchos profesores universitarios se pregunten qué es un buen docente¹. A la hora de responder esta cuestión, la ciencia económica nos ofrece un camino. El problema docente es un caso particular del problema económico que se explica en cualquier curso de introducción a la economía.

En primer lugar, hay que resolver qué contenidos y competencias se incluyen y en qué cantidad. Se trata de un problema típico de asignación de recursos escasos. Hay una restricción dada por una cantidad establecida de horas de clase y de trabajo autónomo del alumno (dado por los ECTS) que admiten usos alternativos (representados por distintos contenidos). En segundo lugar, hay que decidir cómo se van a explicar los contenidos o, con una filosofía más propia del EEES, cómo los alumnos van a aprender los contenidos y alcanzar las competencias definidas en la asignatura. Aquí, lo que se presenta es un problema de eficiencia, cómo lograr una mayor y mejor formación con el menor consumo de recursos, tanto de horas del alumno (ECTS) como de horas del propio docente. Por último, hay que solventar cómo se distribuye la actividad docente² entre los distintos alumnos, mediante clases con diferentes niveles de agrupamiento, seminarios y tutorías.

El objeto de este trabajo es tratar de resolver sólo una parte del problema docente: ¿cómo enseñar/aprender? Cadenato y Martínez (2008) consideran que la evaluación del estudiante es uno de los elementos didácticos fundamentales para definir el proceso de aprendizaje y Trillo y Porto (2002) la encuentran una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria. La evaluación constituye el elemento modulador del proceso de aprendizaje por lo que se ha convertido en un elemento estratégico en la universidad³. La evaluación no solo valora el resultado del aprendizaje del alumno sino que indirectamente también refleja y valora el resultado del proceso de enseñanza, es decir, la actividad del profesor.

Tradicionalmente, el sistema universitario español ha realizado la evaluación del aprendizaje de los alumnos mediante un examen final sobre los contenidos de la asignatura (Ibarra y Rodríguez, 2010; Serrano, 2010). Sin embargo, el EEES, al reformular la metodología docente para basarse en el aprendizaje del estudiante, establece que la evaluación sea continua o progresiva y que se realice una valoración integral que mida la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes (Delgado y Oliver, 2006).

La elección de un sistema de evaluación continua se justifica por las ventajas que ofrece tanto al estudiante como al profesor. En efecto, como señalan López (2001) y Castillo y Cabrerizo (2003), la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje. A su vez, como destacan Delgado y Oliver (2006), los estudiantes tienen mayores garantías de superar la asignatura: en primer lugar, porque han

asimilado los contenidos y desarrollado las competencias de forma gradual; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor y se preparan para una posible prueba final que, por coherencia, tendrá una estructura similar a las actividades parciales desarrolladas a lo largo del curso; en tercer lugar, el estudiante recibe continuamente información sobre su propio ritmo de aprendizaje y, gracias a este *feed-back* es capaz de reorientar su aprendizaje y enmendar errores. Por todo ello, cabría pensar que aquellos estudiantes que han participado en la evaluación continua obtengan unos mejores resultados que aquellos que se hayan decantado por únicamente una evaluación final.

No obstante, y pese al relativo poco tiempo transcurrido desde su implementación, ya se está contemplando la posibilidad de si se debe realizar un cambio a los planes actuales debido tanto a las críticas recibidas por parte del profesorado y las instituciones, como a los problemas para conseguir los recursos necesarios para su implementación. En este escenario es posible una posible vuelta a la metodología utilizada anteriormente y que en muchos casos únicamente se basaba en el examen final.

El objetivo principal de este trabajo es estudiar la relación existente entre el método de evaluación y los resultados obtenidos por los alumnos para contrastar las ventajas de aplicar el método de evaluación continua. Así, se trata de ver el impacto que tienen las nuevas metodologías sobre los resultados del aprendizaje. Por ello, creemos que el presente trabajo es relevante y de actualidad.

Por otro lado, el EEES impone un sistema de créditos con el que computar en horas de trabajo de los estudiantes (autónomo o presencial). Así, un segundo objetivo es valorar la carga de trabajo que la evaluación continua supone respecto a la metodología tradicional. Esta difícil tarea se afronta con una encuesta que permite calcular la carga efectiva de trabajo del estudiante y contrastar su correspondencia con los ECTS asignados.

En definitiva, este estudio aporta información relevante sobre la eficacia del sistema de evaluación del EEES, que será utilizada para el desarrollo de la asignatura de macroeconomía en los estudios de grado aunque los resultados obtenidos también son útiles para otras asignaturas y disciplinas.

Para ello, se ha puesto en práctica un cambio en la metodología docente de la asignatura de Macroeconomía de los estudios de la Diplomatura de Empresariales que servirá de banco de pruebas para la nueva asignatura de grado. Lo que permite comparar, por un lado, si la evaluación continua supone un incremento de la carga de trabajo de los estudiantes y, por otro, si los alumnos logran asimilar más conocimientos con la nueva metodología.

Los resultados apuntan a que los estudiantes que optan por la evaluación continua dedican más tiempo a la asignatura y obtienen una mejor calificación que aquéllos que eligen solo evaluación final. Sin embargo, si únicamente tenemos en cuenta los estudiantes que superan la asignatura, no se aprecian diferencias significativas ni en la calificación obtenida ni en la carga de trabajo entre ambos colectivos. Además, el trabajo concluye que el estudio justo antes del examen no contribuye a la obtención de una nota superior.

¹ El presente análisis no tiene en cuenta la actividad investigadora inherente al profesorado universitario.

² Distribuir el producto final, el aprendizaje, es imposible por lo que el profesor debe conformarse con plantear el reparto del producto intermedio, la docencia.

³ En los últimos años, ha aparecido abundante bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2006; Falchikov, 2005; López, Martínez y Julián, 2007; Zabalza, 2002).

2. Diseño de la investigación

Los alumnos, al inicio del curso, han elegido libremente entre dos modalidades de evaluación a través de un contrato pedagógico vinculante. El contrato pedagógico es un documento en el que las dos partes del proceso de aprendizaje, profesor y alumno, acuerdan que para obtener la calificación de la asignatura, el alumno será evaluado de las actividades que integran el itinerario evaluativo seleccionado por él entre varias alternativas.

Es importante destacar que al tener dos colectivos con métodos de evaluación distintos, los alumnos que se han decantado por la evaluación final (modalidad 1), constituyen un grupo de control que permite comparar las variables y aislar el efecto de la evaluación continua sobre el rendimiento académico de los alumnos. Para éstos, la evaluación se ha realizado mediante una prueba única de respuesta larga, de desarrollo o ensayo, constituida por preguntas abiertas que permiten al alumno elaborar su propia respuesta, sin estar sujeto a ninguna norma o estructura que lo condicione (Doménech 1999). Así, la evaluación ha estado centrada principalmente en los contenidos.

La otra modalidad o itinerario de evaluación (modalidad 2), que es la impuesta con los nuevos grados, ha incluido una prueba de desarrollo, idéntica a la del otro itinerario que ha ponderado el 80% de la calificación, y una serie de actividades presenciales y no presenciales realizadas a lo largo del curso que ha representado el 20% de la calificación. Este 20% se ha obtenido concretamente a través de tres pruebas (con igual ponderación) realizadas individualmente: una prueba objetiva de elección múltiple que permite incluir un amplio muestreo de los contenidos, gracias al elevado número de preguntas que contiene (Doménech 1999). Un trabajo consistente en rellenar unas tablas y realizar unos gráficos con información macroeconómica (producción agregada, desempleo, tipos de interés y de cambio, inflación, déficit y deuda pública...) procedente de webs de organismos oficiales. Además, los alumnos han realizado, a partir de la información recopilada, un comentario de coyuntura sobre la economía española. Por último, se ha calificado una tercera actividad, también de carácter individual, consistente en analizar, argumentando y utilizando los modelos incluidos en los contenidos, una cuestión de actualidad macroeconómica. Para ello, se les ha facilitado información sobre un hecho o decisión, en forma de breve reseña periodística, y se les ha orientado la respuesta, acotando el modelo que debían utilizar para justificar su análisis y conclusiones. Las dos últimas pruebas han estado centradas en las competencias y perseguían múltiples objetivos. Por un lado, el alumno debía demostrar que era capaz de aplicar criterios profesionales, basados en el manejo de instrumentos técnicos, al análisis de los problemas. Además, acreditar un análisis de los problemas con razonamiento crítico, sin prejuicios, con precisión y rigor. Y por último, trabajar la capacidad de síntesis del alumno.

Asimismo, los alumnos que optasen por la evaluación continua debían participar en una serie de actividades evaluables pero no calificables, es decir, que se han evaluado a efectos informativos del alumno pero que no se han integrado en su calificación. Así, los estudiantes han tenido que realizar un mínimo de cuatro entradas en el foro de la asignatura: una para *colgar* una noticia de actualidad o relevancia macroeconómica, con su correspondiente comentario personal, y un mínimo de tres comentarios de las noticias suministradas por los otros alumnos. En esta actividad el profesor ha actuado como mero espectador y sólo ha intervenido en caso de ser necesario moderar algún debate o para corregir algún error de conceptos. El objetivo de esta actividad era que los estudiantes estuviesen al día de la actualidad económica y conectasen las noticias con los conceptos y modelos desarrollados en clase.

Además, han debido asistir a las clases prácticas y seminarios en el aula de informática (se les exigía una asistencia mínima del 75%) y llevar los ejercicios resueltos. Estos ejercicios eran similares a los realizados en el examen final (realizado por ambas modalidades de evaluación). Para los alumnos de la modalidad 1 la asistencia a clase no ha sido obligatoria, si bien tenían todo el derecho de realizar y asistir a todas las actividades que se desarrollaban, aunque no se les controlaba la asistencia.

La evaluación continua ha tenido un carácter formativo en la medida que ha dado al alumno información continuada y necesaria para conocer la medida en que alcanzaba los resultados de aprendizaje establecidos en la guía docente de la asignatura, además de premiar el esfuerzo sostenido.

La consecuencia esperada es que la evaluación continua mejorará los resultados del proceso de aprendizaje, aproximado por los conocimientos adquiridos por los alumnos⁴. Para valorar si esto ha sido así, antes de realizar la prueba final común, se ha pasado un cuestionario a los alumnos para analizar la relación entre el itinerario de evaluación, la carga de trabajo asociada y la nota obtenida, teniendo presentes las características del alumno y su dedicación⁵.

3. La encuesta y análisis descriptivo

Para la realización del estudio se ha elaborado una encuesta que ha sido completada de forma escrita por los estudiantes de la convocatoria de febrero de la asignatura de Macroeconomía de tercero de la Diplomatura de Empresariales de la Universidad de las Islas Baleares en el curso académico 2009/2010. Los datos se han obtenido el día del examen final, justo antes de su realización⁶.

Este curso académico presenta un banco de pruebas ya que estudiantes del mismo grupo han optado por una de las dos modalidades diferentes de evaluación previamente comentados. La asignatura la imparten dos profesores en seis grupos diferentes, aunque el temario, bibliografía, metodología y examen ha sido idéntico, independientemente del

⁴ Marcerano y Navarro (2007) reconocen el carácter multiproducto del output educativo, que lo hace difícil de identificar y evaluar en su integridad, obligando a utilizar medidas resumen para cuantificar el producto educativo. El presente trabajo utiliza los conocimientos adquiridos, cuantificados por la nota del alumno, como forma de medir el éxito o fracaso académico. La medida es incompleta ya que los resultados del aprendizaje son una descripción de todo aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer al final del periodo de aprendizaje. Así, se trata de un concepto sinónimo de las competencias, cuando éstas han sido formuladas de forma operativa (Montaña y Pinya, 2009).

⁵ La información obtenida también nos permite medir la carga lectiva de los estudiantes que han superado la asignatura y, con ello, ajustar las actividades y contenidos de la asignatura a los ECTS asignados.

⁶ Lo que garantiza que todos los que se presentan contestan el cuestionario, aunque puede suponer un sesgo ya que no tenemos información de los estudiantes que han decidido no presentarse o hacerlo en la convocatoria de septiembre.

		Total	Trabaja	No trabaja	Mod. 1: Prueba final	Mod. 2: Eval. cont.
Variabes	Obs.	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias
Modalidad de evaluación						
Modalidad 1	203	59,11%	58,14%	60,81%	100,00%	0,00%
Modalidad 2	203	40,89%	41,86%	39,19%	0,00%	100,00%
Trabaja						
Sí	203	63,55%	100,00%	0,00%	62,50%	65,06%
No	203	36,45%	0,00%	100,00%	37,50%	34,94%
Grupo						
Ibiza	203	10,84%	9,30%	13,51%	11,67%	9,64%
Menorca	203	7,39%	7,75%	6,76%	7,50%	7,23%
mañana	203	38,42%	27,91%	56,76%	42,50%	32,53%
tarde	203	43,35%	55,04%	22,97%	38,33%	50,60%
Nº de convocatorias						
1ª convocatoria	203	41,38%	36,43%	50,00%	41,67%	40,96%
2ª convocatoria	203	26,60%	27,91%	24,32%	29,17%	22,89%
3ª convocatoria	203	15,27%	14,73%	16,22%	14,17%	16,87%
4ª conv. y sgtes.	203	16,75%	20,93%	9,46%	15,00%	19,28%

Tabla 1: Número de observaciones y frecuencias (% columna) de las variables identificativas del perfil del estudiante y de la valoración de la asignatura. Total, diferenciando en función de si trabaja y modalidad elegida.

profesor que lo imparte⁷. Dado que esta asignatura pertenece al proyecto docente de Campus Extens Illes⁸ dos de los grupos se encuentran en las Sedes Universitarias de Ibiza y Menorca.

De los 396 alumnos matriculados en los 6 grupos se ha pasado la encuesta a 203 estudiantes que han sido los que se han presentado al examen. La totalidad de estos estudiantes han contestado la encuesta, dado que las preguntas eran de respuesta cerrada y el cuestionario era sencillo. Casi todos los encuestados han contestado a la totalidad de las preguntas.

La encuesta consta de 23 preguntas donde el estudiante de forma no anónima contesta preguntas relacionadas sobre la carga de trabajo de la asignatura (horas de estudio, asistencia a clase, tutorías, resolución de prácticas...), horas de trabajo (en caso de compaginar estudios con actividad laboral), nota que espera obtener, número de convocatorias y otras variables relevantes que permiten analizar si la evaluación continua cumple con los objetivos previstos⁹. Gracias al hecho que la encuesta no es anónima se ha podido combinar la información obtenida a través de la encuesta con las calificaciones.

El análisis descriptivo realizado examina diferentes aspectos en relación al estudiante, haciendo especial hincapié en cómo el hecho de compatibilizar estudios con una actividad laboral o la modalidad de evaluación escogida inciden sobre los resultados de la asignatura. En primer lugar, se identifica el perfil del estudiante que elige la evaluación continua, comparándolo con el que se decanta por únicamente una evaluación final. En segundo lugar, también se analiza la carga de trabajo del estudiante, diferenciando la que ha

realizado a lo largo del curso y la que ha hecho dos días antes del examen.

Aproximadamente un 60% de los alumnos se decanta por la evaluación final (modalidad 1), mientras que el resto eligen la evaluación continua (modalidad 2), tal y como muestra la Tabla 1. Dado que la asignatura es de último curso y, presenta un elevado número de alumnos repetidores, el porcentaje de estudiantes que están trabajando es elevado (64%). No obstante, el hecho de compatibilizar estudios y trabajo no influye en la modalidad elegida, incluso los que están trabajando tienen una ligera tendencia a decantarse por la evaluación continua. La distribución de los alumnos por grupos no es homogénea, la mayor parte de estudiantes se concentran en Mallorca, bien sea en el turno de mañana (38%) o en el de tarde (43%), mientras que en las islas menores el número de alumnos es mucho menor (11% en Ibiza y 7% en Menorca). Como cabría esperar, el porcentaje de alumnos que trabaja es más elevado en el turno de tarde, donde más de la mitad de los estudiantes realiza una actividad laboral. La encuesta también ofrece información sobre el número de convocatorias a las que se ha presentado el estudiante. Pese a que la encuesta se ha realizado en la convocatoria de febrero, un 58% de los estudiantes no era la primera vez que se presentaban a la prueba. No obstante, sólo un 17% de los encuestados se presenta por cuarta vez o más. Para un 42% de los estudiantes es la segunda o tercera convocatoria. Si se han presentado al examen final en más de dos ocasiones es más probable que elijan la evaluación continua (29% eligen la evaluación final frente al 36% que eligen la evaluación continua).

⁷ La coordinación entre ambos profesores es muy elevada y los resultados obtenidos han sido muy similares.

⁸ Para más detalles sobre la metodología de Campus Extens aplicada se puede consultar <http://campusextens.uib.cat/>

⁹ En el anexo se adjunta el cuestionario utilizado.

		Total	Trabaja	No trabaja	Modalidad 1	Modalidad 2
Variables	Obs.	Media/Frec.	Media/Frec.	Media/Frec.	Media/Frec.	Media/Frec.
Resolución de los ej. antes de las clases	203	54,19%	55,04%	52,70%	32,50%	85,54%
No resolución de los ej. antes de las clases	203	45,32%	44,19%	47,30%	67,50%	13,25%
Asistencia a clase (horas/semana)	201	2,79	2,56	3,19	2,33	3,47
Estudio de la asignatura (horas/semana)	201	4,26	4,65	3,59	4,02	4,63
Trabajo (horas/semana)	203	17,23	27,11	0,00	18,43	15,48

Tabla 2: Número de observaciones y frecuencias (% en columna) o medias de las variables de carga de trabajo del estudiante durante el curso. Total, diferenciando en función de si trabaja y modalidad elegida.

Uno de los objetivos del artículo es determinar la carga de trabajo de los estudiantes para calcular el número de créditos ECTS¹⁰. En la Tabla 2 se muestra el número de observaciones y las frecuencias o las medias de las variables de carga de trabajo del estudiante a lo largo del curso.

Poco más de la mitad de los estudiantes resuelven los ejercicios antes de asistir a las clases prácticas. Las diferencias son pequeñas en función de si el estudiante trabaja, pero enormes en función de la modalidad de evaluación. Tal y como se ha comentado en la explicación del diseño de la investigación en el epígrafe 2, la evaluación continua implicaba la obligación de asistir a las clases prácticas y llevar los ejercicios resueltos. Lo que explica que el 85% de los que optan por esta modalidad resuelven los ejercicios con antelación, mientras que si optan por la evaluación final sólo los

resuelven un 32% de los estudiantes. También la modalidad influye en la asistencia a clase y las horas de estudio. Los que optan por la evaluación continua asisten una hora más a clase en promedio (2,3 horas frente a 3,4 horas) y estudian media hora más a la semana (de 4 horas a 4,6 horas). Como cabría esperar, los alumnos que trabajan asisten un menor número de horas en promedio (2,6 horas a la semana de media si se trabaja frente a las 3,2 horas si no lo hacen). Destacar que las horas medias de estudio si trabaja son superiores a que si no trabaja (4,65 frente a 3,59 horas).

La carga de trabajo los dos últimos días antes del examen se muestra en la Tabla 3. Un 30,8% de los alumnos ha destinado entre 1 y 5 horas de estudio, un 27,9% entre 6 y 10 horas y un 20,4% de 11 a 15 horas. Gran parte de este tiempo se ha destinado a resolución de ejercicios, tal y como

		Total	Trabaja	No trabaja	Mod. 1	Mod. 2
Variables	Obs.	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias	Frecuencias
48 h						
Horas de trabajo						
Vacaciones	132	40,15%	37,60%	85,71%	41,77%	37,74%
hasta 5h	132	9,09%	8,80%	14,29%	8,86%	9,43%
5-10h	132	18,18%	19,20%	0,00%	15,19%	22,64%
10-16h	132	32,58%	34,40%	0,00%	34,18%	30,19%
Horas de estudio						
0h	201	6,97%	7,03%	9,59%	9,17%	6,17%
1-5h	201	30,85%	28,91%	34,25%	31,67%	29,63%
6-10h	201	27,86%	25,78%	31,51%	29,17%	25,93%
11-15h	201	20,40%	21,88%	17,81%	20,83%	19,75%
16-20h	201	12,94%	16,41%	6,85%	9,17%	18,52%
+20h	201	1,00%				
Horas de resolver ej.						
0h	201	6,47%	6,25%	6,85%	6,67%	6,17%
1-5h	201	39,30%	32,81%	50,68%	45,83%	29,63%
6-10h	201	36,32%	39,06%	31,51%	32,50%	41,98%
11-15h	201	10,95%	11,72%	9,59%	8,33%	14,81%
16-20h	201	5,47%	8,59%	0,00%	5,83%	4,94%
+20h	201	1,49%	1,56%	1,37%	0,83%	2,47%

Tabla 3: Número de observaciones y frecuencias (% en columna) de las variables de carga de trabajo del estudiante en los dos últimos días antes del examen. Total, diferenciando en función de si trabaja y modalidad elegida.

¹⁰ Un crédito ECTS equivale a la carga de trabajo para el estudiante. En las nuevas titulaciones de la UIB se ha establecido que 1 ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante (presencial o autónomo).

NOTA	Total	Trabaja	No trabaja	Mod. 1	Mod. 2
<i>suspenso</i>	59,1%	58,9%	59,5%	70,8%	42,2%
<i>aprobado</i>	21,2%	21,7%	20,3%	17,5%	26,5%
<i>notable</i>	14,8%	13,2%	17,6%	9,2%	22,9%
<i>sobresaliente</i>	3,9%	4,7%	2,7%	1,7%	7,2%
<i>MH</i>	1,0%	1,6%	0%	,8%	1,2%

Tabla 4: Calificación obtenida. Total, diferenciando por si trabaja o no y por modalidad (% en columna).

muestra la Tabla 3. En cuanto a la conducta respecto a las pautas de trabajo, se puede constatar que el 40,1% de los alumnos que compaginan estudios y actividad laboral han solicitado vacaciones los dos últimos días antes del examen, si bien el 32,6% han trabajado entre 10 y 16 horas.

Se puede concluir del análisis descriptivo realizado que el perfil del estudiante encuestado es el de un individuo que trabaja, no ha optado por la modalidad de evaluación continua, no modificaría la modalidad de evaluación escogida, ha asistido mayoritariamente a todas las clases, ha estudiado una media de 4,26 horas semanales, se presenta por primera vez al examen y espera aprobar. Si nos centramos en los estudiantes que compaginan los estudios con el trabajo, éstos suelen asistir a clase por la tarde. Pese a trabajar, sorprende como tienden a escoger en igual o mayor medida la evaluación continua y estudian un mayor número de horas. Este hecho puede justificarse porque tienden a ser estudiantes que ya se han presentado previamente al examen (2 de cada 3) y dedican un mayor esfuerzo para superar la asignatura.

Una vez descrita la muestra, en la siguiente sección, se analiza cómo el perfil del estudiante influye en los resultados obtenidos y la carga de trabajo.

4. Resultados

En la presente sección se analiza el efecto en los resultados de los alumnos y la carga de trabajo asociada de dos sistemas de evaluación diferentes: la tradicional, con una prueba única al final, y la evaluación continua. Además, dado el perfil de los estudiantes, donde una gran parte de ellos trabaja, otro aspecto en el que el estudio se centra es el efecto que la dedicación compartida tiene en los resultados obtenidos.

En primer lugar, se ha comprobado si se dan diferencias

en las notas obtenidas en función de si el estudiante trabaja o la modalidad de evaluación elegida. Los resultados detallados se ofrecen en la Tabla 4.

De la Tabla 4 se puede destacar que el porcentaje de suspendidos es superior al que aprueban la asignatura, si bien también se desprende que hay un porcentaje considerable de alumnos que sacan más que un aprobado. La distribución de notas es la siguiente: entorno a un 59% suspende, un 21% obtiene un aprobado y el restante 20% obtiene una calificación superior al aprobado. Las diferencias entre los que trabajan y los que no lo hacen son mínimas. Donde sí que se aprecian diferencias notables es en función de la modalidad elegida. Los que eligen la evaluación continua tienden a superar la asignatura (un 30% de los estudiantes superan la asignatura con la evaluación final, mientras que el porcentaje se eleva hasta casi el doble si optan por la evaluación continua). Además, en el resto de calificaciones, el porcentaje en todas las notas es superior en los alumnos que han escogido la modalidad de evaluación continua, frente a los que han elegido la modalidad de examen único.

A la vista de los resultados anteriores, podríamos preguntarnos si los resultados son consecuencia de que la nota obtenida en las actividades de la evaluación continua tiende a ser mayor. La Figura 1 trata de dar respuesta a la cuestión. Lo primero que cabe destacar es que, existe una correlación positiva entre la nota obtenida en el examen y la nota de las actividades de la evaluación continua. En concreto, la correlación de Pearson es de un 64,6% y es estadísticamente significativa. En la Figura 1, las observaciones situadas sobre la diagonal representan los estudiantes que obtienen la misma nota en las actividades y en el examen final. Hay 10 estudiantes de los 83, lo que representa un 12%. Un 67%

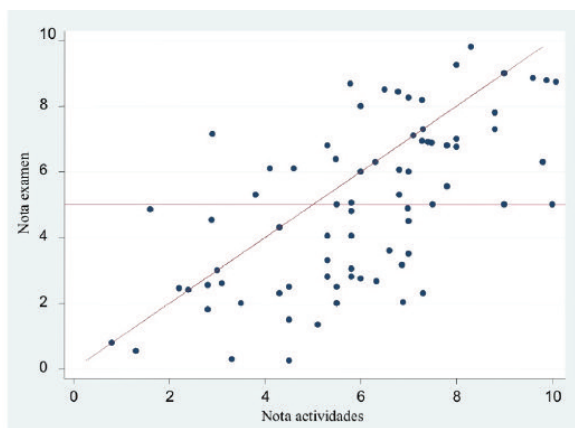


Figura 1: Nota de las actividades y nota del examen para los alumnos de la modalidad 2.

Nota	N	Media	Diferencia en media
Modalidad 1	120	3,53	-1,69*
Modalidad 2	83	5,22	
Nota ≥ 5			
Modalidad 1	35	6,52	-0,36
Modalidad 2	48	6,88	
Nota			
Trabaja	129	4,33	0,29
No trabaja	74	4,05	

Tabla 5: Diferencias en la nota media por modalidad y trabajo. Nota: * parámetro significativa al 5%.

		Calificación que esperaban obtener				Total
		suspense	aprobado	notable	sobresaliente	
Calificación obtenida	suspense	3,5%	51,0%	4,5%	0%	58,9%
	aprobado	0%	18,3%	3,0%	0%	21,3%
	notable	0,5%	12,4%	2,0%	0%	14,9%
	sobresaliente	0%	1,5%	2,0%	0,5%	4,0%
	MH	0%	1,0%	0%	0%	1,0%
	Total	4,0%	84,2%	11,4%	0,5%	100,0%

Tabla 6: Frecuencias cruzadas entre la calificación que esperan obtener los alumnos y la calificación que obtienen.

están por debajo (derecha) de la diagonal, lo que representa que la nota del examen es más baja, mientras que para un 20% la nota de las actividades está por debajo de la nota del examen. Si nos centramos en los estudiantes que obtienen más de un 5 (48 estudiantes), es decir, los que se sitúan por encima de la línea horizontal, las diferencias no son tan marcadas: un 58% obtiene notas superiores de las actividades, frente a un 29% que no. Pese a ello parece que la conclusión es clara: los estudiantes que realizan la evaluación continua logran que su calificación final sea un poco mayor que la del examen.

Continuando con el análisis de las calificaciones, en la Tabla 5 se muestra la nota media distinguiendo por modalidad de evaluación y si el estudiante trabaja, la diferencia en la nota media y su significación. La nota media de los alumnos que se examinan exclusivamente con evaluación final es muy baja: un 3,5 (suspense), mientras que la nota media de los de la evaluación continua es de 5,2 (aprobado), siendo la diferencia en dichas medias estadísticamente significativa. Por el contrario, si se analiza únicamente la nota media de aquellos que aprueban, se puede ver que aunque

haya diferencia en la nota media, ésta resulta ser estadísticamente no significativa. Por otra parte, la nota media para los que trabajan es ligeramente superior, aunque estadísticamente la diferencia no es significativa. Luego, el efecto de la evaluación continua aumenta la probabilidad de superar la asignatura, pero no la calificación final condicionada a obtener más de un cinco.

La información de la encuesta también permite comprobar si los estudiantes obtienen las calificaciones esperadas. En la Tabla 6 se muestran las frecuencias cruzadas de la calificación que esperan obtener los estudiantes y la calificación real. La última fila refleja la calificación que esperan obtener. El 84% esperan obtener un aprobado en la calificación del examen. Mientras que un 4% se presenta al examen creyendo que suspenderán. En la última fila aparece la distribución de calificaciones realmente obtenidas. El porcentaje real de aprobados, a diferencia del esperado, no es muy elevado (un 41.1% supera la asignatura).

En la diagonal de la Tabla 6 aparecen sombreados los porcentajes en que coincide la nota que esperaban sacar y

	h. presenciales	h. no presenciales	h. totales	Créditos ECTS
Total alumnos	44,4 (21,9)	62,2 (29,8)	106,6 (35,5)	4,3
Modalidad eval.				
Mod. 1	37,8 (17,3)	58,4 (35)	96,2 (39,5)	3,8
Mod. 2	54,3 (12,6)	67,8 (33,7)	122,1 (37,4)	4,9
Dif.	16,5***	9,4**	25,9***	
Nota				
< 5	40,6 (21,9)	55,7 (29,8)	96,3 (35,5)	3,9
≥ 5	50,1 (17,3)	71,8 (35)	121,8 (39,5)	4,9
Dif.	9,5***	16,1***	25,5***	
Modalidad si nota ≥ 5				
Mod. 1	44,1 (21,5)	70,8 (38,9)	114,9 (44)	4,6
Mod. 2	54,6 (11,6)	72,5 (32,1)	127,1 (35,4)	5,1
Dif	10,5***	1,7	12,2	

Tabla 7: Carga de trabajo de los estudiantes en horas totales y créditos ECTS. Nota: * parámetro significativo al 10%, ** parámetro significativo al 5%, *** parámetro significativo al 1%.

la que han obtenido. La suma de todos ellos no es muy elevada; sólo un 24,3% obtienen la nota que esperaban. Sin embargo, la correlación entre estas dos variables es positiva y estadísticamente significativa (0,28). Lo que indica que, pese a que muchos de los que esperan aprobar acaban suspendiendo, hay una relación entre lo que se espera y la calificación que finalmente se obtiene.

Una vez analizadas las calificaciones, resulta relevante analizar si los mejores resultados de la evaluación continua se deben simplemente a un mayor esfuerzo, medido en horas presenciales y no presenciales o a que la metodología resulta más adecuada. Además, también es muy interesante saber si la carga de trabajo es adecuada a una asignatura adaptada a Bolonia. Recordar que los créditos ECTS representan el trabajo presencial y no presencial necesario para superar la asignatura para un estudiante medio. Además, la conversión que se realiza en la UIB es de 6 créditos¹¹ equivalen a 5 ECTS, es decir, 125 horas de trabajo del estudiante. La Tabla 7 muestra la carga de trabajo del estudiante, medida en horas y créditos ECTS, diferenciando por modalidad y por nota. En ella se observa cómo, a pesar de la asignatura es una de las consideradas difíciles por los estudiantes, las horas dedicadas medias son inferiores a 125, representando 4,3 ECTS. Como cabría esperar, los que dedican más horas (tanto presenciales como no presenciales) son los estudiantes que optan por la evaluación continua, siendo las diferencias significativas. No obstante, si únicamente nos centramos en aquellos que superan la asignatura la diferencia en las horas totales dedicadas, la carga de trabajo, no es estadísticamente significativa entre los que optan por una modalidad u otra y es muy próxima a la carga teórica de 5 ECTS de la asignatura. Lo que si se observa es que los que optan por la evaluación continua asisten a clase un mayor número de horas, debido a que es obligatoria la presencialidad en las prácticas. En resumen, para aquellos que superan la asignatura, la carga de trabajo se corresponde a lo esperado y no hay diferencias en el esfuerzo dedicado en función de la modalidad de evaluación.

Finalmente, se realiza un análisis econométrico para contrastar la incidencia de dos metodologías de evaluación sobre los resultados obtenidos por los estudiantes controlando por el resto de factores. El objetivo que se persigue es ver si la evaluación continua y, por tanto, el trabajo, el esfuerzo y la dedicación a lo largo del curso académico mejora el proceso de adquisición de conocimientos. En este sentido, la calificación final obtenida puede ser una buena aproximación a la adquisición de conocimientos por parte del alumno.

Si bien la calificación final engloba la adquisición de conocimientos a través de las dos metodologías de aprendizaje, puede que no compare exactamente lo mismo. En la evaluación continua se trabajan y evalúan diversas competencias y destrezas, mientras que en la evaluación tradicional únicamente se realiza una prueba escrita (el examen final). Por ello, se consideran dos estimaciones. En la primera se utiliza la calificación final como variable depen-

VARIABLES	calificación final	nota examen
Modalidad 2	0,935*** (0,343)	0,690* (0,357)
No trabajas	0,197 (0,520)	0,136 (0,541)
grupo Menorca	-1,976*** (0,728)	-1,950** (0,757)
grupos mañana	-2,761*** (0,535)	-2,791*** (0,557)
grupos tarde	-1,621*** (0,532)	-1,621*** (0,553)
2ª convocatoria	0,117 (0,374)	0,122 (0,389)
3ª convocatoria	0,980** (0,461)	1,002^^ (0,479)
4ª convocatoria	1,113** (0,473)	1,222* (0,492)
horas asistencia clase	0,445*** (0,131)	0,448*** (0,137)
horas estudio	0,645** (0,271)	0,693** (0,282)
horas estudio^2	-0,0480* (0,0257)	-0,0518* (0,0267)
horas examen (1-5)	0,241 (0,634)	0,261 (0,659)
horas examen (6-10)	0,569 (0,638)	0,608 (0,664)
horas examen (11-15)	-0,374 (0,655)	-0,366 (0,681)
horas examen (16-20)	0,0243 (0,710)	0,0766 (0,738)
horas examen (+ de 20)	-1,009 (1,661)	-1,021 (1,726)
horas trabajo	0,00878 (0,0164)	0,00536 (0,0171)
Constante	2,101* (1,195)	2,032 (1,242)
Observaciones	201	201
R ²	0,347	0,321
R ² ajustado	0,286	0,258
F	5,720	5,096

Tabla 8: Resultados de la estimación de MCO de la calificación final y de la nota del examen.

Nota: * parámetro significativo al 10%, ** parámetro significativo al 5%, *** parámetro significativo al 1%.

Las variables artificiales que se utilizan como grupo de referencia, y por tanto, no aparecen en la regresión son: modalidad 1, trabajar, grupo Ibiza, presentarse en primera convocatoria y no estudiar antes del examen.

¹¹ Según la Ley de la Reforma Universitaria un crédito equivale a 10 horas de clase.

¹² Uno de los problemas que pueden generar un sesgo en las estimaciones es la endogeneidad. Ésta aparece cuando alguno de los regresores está correlacionado con el término de perturbación (lo que implica que está correlacionado con la variable dependiente). En nuestro caso, la modalidad elegida puede influir en la calificación final, ya que ésta se calcula de forma diferente en función de la modalidad elegida, lo que puede generar un problema potencial de endogeneidad. Por ejemplo, si fuese sencillo para los alumnos obtener una nota elevada en las pruebas de evaluación continua, esto sesgaría la calificación final al alza para aquellos que optan por la evaluación continua y hará que el modelo de regresión no ofrezca los coeficientes de las variables explicativas correctos. Para evitar dicho problema una opción es instrumentar las variables explicativas endógenas. Pero gracias a que en nuestro caso tenemos la calificación del examen final, que no se ve afectada por la evaluación continua, podemos utilizarla para ver los efectos de la nueva metodología.

diente, dado que entendemos que es la variable que mejor captura el aprendizaje del estudiante. Pero esta variable puede no ser una medida totalmente homogénea, ya que depende de la modalidad elegida, lo que puede provocar problemas de endogeneidad¹². Para evitarlo, en la Tabla 8, se presenta una segunda regresión donde la variable dependiente es la nota del examen final, ya que es común para ambas metodologías de evaluación e independiente de la modalidad elegida por el estudiante. Además, con ello comprobamos que los resultados del análisis no dependen del hecho que los estudiantes de la evaluación continua tienden a obtener notas superiores gracias a las actividades de la evaluación continua.

En ambos modelos se han incluido las mismas variables explicativas¹³. La estimación se realiza por mínimos cuadrados ordinarios y los resultados detallados se presentan en la Tabla 8 utilizando tanto la calificación final como variable dependiente (en la primera columna) como la nota de la prueba final (en la segunda columna). En ambas regresiones la significación y el signo de los coeficientes es el mismo, lo que indica que las estimaciones son robustas. La regresión demuestra que los alumnos que optan por la evaluación continua obtienen una calificación superior, una vez que se ha controlado por el resto de factores (horas de estudio, grupo, número de convocatorias...). La evaluación continua aumenta en torno a un punto la calificación final y alrededor de 0,7 la nota del examen. El hecho de trabajar parece que incide negativamente en la nota, pero el efecto no es estadísticamente significativo. El grupo sí que incide significativamente en la nota. Siendo el grupo de Ibiza (la variable de referencia) los que obtienen resultados sensiblemente mejores, tal y como ya se intuía en la Tabla 5. El número de convocatorias es relevante para explicar el resultado. A mayor número de convocatorias mayor es la calificación obtenida por el estudiante. Como cabría esperar, las horas de estudio y las horas de asistencia a clase son muy importantes para que los alumnos obtengan una mayor calificación. Es más, el término de las horas de estudio al cuadrado indica que hay rendimientos decrecientes (estudiar más horas mejora la calificación, pero el coste en horas para aumentar la nota es cada vez mayor). Por otro lado, el efecto de las horas de estudio los dos días antes del examen no tiene incidencia sobre el resultado.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha analizado los efectos de aplicar un sistema de evaluación continua, en la línea de lo exigido por el EEES. La asignatura de Macroeconomía de la Diplomatura de Empresariales supone un banco de pruebas ideal debido a que los alumnos podían optar por dos itinerarios de evaluación: el primero, el tradicional, donde la calificación se realiza por una única prueba final; y una alternativa mediante un procedimiento de evaluación continua, donde la calificación se realiza mediante una mezcla de estrategias y procedimientos de evaluación, desarrollados a lo largo del curso y que incluyen una prueba final común con el otro itinerario. Por tanto, tenemos un grupo de control que permite las comparaciones entre las dos metodologías. Al inicio del curso, los alumnos han elegido el itinerario de evaluación

que prefieren disponiendo de toda la información sobre ambas metodologías de evaluación y, al final del semestre, se han obtenido datos sobre la carga de trabajo y las características de los estudiantes calificados en la convocatoria de febrero gracias a una encuesta. Esta información se ha cruzado con la nota de la prueba final común a ambos itinerarios de evaluación.

Con el presente artículo se pretendían dos objetivos directos y hemos obtenido los siguientes resultados:

En primer lugar, se trataba de ver el impacto que tienen las nuevas metodologías sobre los resultados del aprendizaje. En este sentido se obtiene que los alumnos que han optado por el itinerario de evaluación continua han obtenido una mejor calificación y, por tanto, un mejor resultado de aprendizaje en términos de los conocimientos adquiridos, una vez tenido presente su dedicación, el número de convocatorias, el grupo y si compatibilizan estudio con trabajo. Por tanto, los resultados de este estudio muestran cómo la evaluación continua permite al estudiante obtener unos mejores resultados de aprendizaje observables tanto a través de la nota del examen final como de la calificación global de la asignatura. Si bien el resultado obtenido en el presente trabajo valida la hipótesis, generalmente aceptada (Delgado y Oliver 2006), que la evaluación continua mejora los resultados del aprendizaje, la evidencia empírica hasta el momento no es concluyente al respecto. Gallardo y Montolio (2011) obtienen que el grado de evaluación continua no parece reflejarse de forma significativa en la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes. Florido *et al.* (2011) obtienen que la implantación del EEES, incluida la evaluación continua, reduce el porcentaje de alumnos que superan la asignatura en primera convocatoria. No obstante, estos estudios no cuentan con un grupo de control que permita comparar los resultados con alumnos sin EEES. Además, aun considerando que la evaluación continua mejora los resultados, no se puede derivar automáticamente que la evaluación continua sea más eficiente ya que si bien es cierto que aumenta el output, los resultados de aprendizaje, también supone un mayor consumo de recursos en términos de tiempo del profesor dedicado a seguimiento y corrección. Por otro lado, del análisis realizado se desprende, al igual que en Florido *et al.* (2011), que el alumno que se sitúa por encima de la media prefiere el sistema tradicional, si bien la contrapartida es que la evaluación continua mejora las posibilidades de éxito del alumno inferior a la media.

En segundo lugar, el EEES impone un sistema de créditos con el que computar las horas de trabajo (autónomo o presencial) de los estudiantes. La encuesta realizada permite calcular la carga efectiva de trabajo del estudiante y, por tanto, valorar su correspondencia con los ECTS asignados. Del análisis realizado se desprende que las horas dedicadas medias son inferiores a 125, representando 4,3 ECTS y que los estudiantes que optan por la evaluación continua son los que dedican más horas (tanto presenciales como no presenciales). No obstante, si únicamente nos centramos en aquellos que superan la asignatura la diferencia en la carga de trabajo no es diferente entre los que optan por una modalidad u otra y es muy próxima a la carga teórica de 5 ECTS de la asignatura. Lo que si se observa es que los que optan por la evaluación

¹³ Inicialmente se había considerado la variable ejercicios, que indicaba si habían tratado de resolver los ejercicios antes de las clases prácticas. Finalmente, esta variable no se presenta en las estimaciones finales debido a que presenta una elevada correlación con la variable modalidad y si se incluyen ambas surge un problema de multicolinealidad. La elevada correlación surge de la obligación a resolver los ejercicios de los que realizan la evaluación continua.

continua asisten un mayor número de horas a clase, debido a que es obligatoria la presencialidad en las prácticas.

Del análisis realizado también se desprenden otros resultados de interés como son: la importancia de asistir a las clases, estudiar a lo largo de todo el curso y realizar un seguimiento continuo de la asignatura. Los estudiantes que optan por la evaluación continua tienen un comportamiento más activo y asisten a un mayor número de horas de clase y estudian más. En cambio, el hecho de compatibilizar estudios y actividad laboral (horas trabajadas) tiene un efecto estadísticamente no significativo en la nota media. La explicación es que los estudiantes que trabajan, a pesar de que tienden a asistir a clase en menor medida, lo compensan con un mayor número de horas semanales de estudio a lo largo del curso. Finalmente, pese a la idea extendida entre el alumnado, los resultados muestran que estudiar los dos últimos días no tiene una repercusión en la calificación final. Así, se corrobora la advertencia pedagógica de que estudiar en el último momento no es la estrategia adecuada y que lo relevante para mejorar los resultados del proceso de aprendizaje es el trabajo a lo largo de todo el curso.

La opinión de los autores, a la luz de los resultados obtenidos es que lo importante para obtener una buena calificación en la asignatura de Macroeconomía es el esfuerzo del estudiante (medido en horas de estudio), tanto si optan por la evaluación continua como si optan por una única evaluación final. Los mejores resultados de la evaluación continua se deben a que motiva a los estudiantes a realizar dicho esfuerzo.

6. Referencias bibliográficas

- Bonsón, Magdalena y Benito, Águeda (2005). *Evaluación y Aprendizaje*. En Águeda Benito y Ana Cruz (coords.). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid: Narcea, 2005, pp. 87-100.
- Boud, David y Falchikov, Nancy (eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Brown, Sally y Glasner, Angela (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cadenato, Ana y Martínez, María (2008). L'avaluació en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Monogràfics ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya, 2008, pp. 1-40, http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions_ice/monografics-ice. Fecha de consulta: Noviembre 2011.
- Capllonch, Marta y Buscà, Francesc (2006). *Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica*. En Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria. Segovia: Universidad de Valladolid, 2006.
- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Delgado, Ana M. y Oliver Cuello, Rafael (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), pp. 1-13, <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n1-delgado-oliver>. Fecha de consulta: Noviembre 2011.
- Doménech, Fernando (1999). *La evaluación educativa. Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1999.
- Falchikov, Nancy (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer, 2005.
- Florido, Carmen, Jiménez, Juan Luis y Santana, Isabel (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, pp. 629-656.
- Gallardo, Eva y Montolio, Daniel (2011) ¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos? E-Pública. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 8, pp. 63-79, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=-12562>. Fecha de consulta, Noviembre 2011.
- Ibarra, María Soledad y Rodríguez, Gregorio (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, pp. 385-407.
- López, Miguel (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- López, Víctor M., Martínez, Luis Fernando y Julián, José Antonio (2007). La red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), pp. 1-19.
- Marcerano, Oscar D. y Navarro, Lucía (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, XV (44), pp. 5-39.
- Montaño, Juan José y Pinya, Carmen (2009). *Orientaciones i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'EEES*. Palma: UIB.
- Serrano, Rocío C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287.
- Trillo, Felipe y Porto, Mónica (2002). La educación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, pp. 283-301.
- Zabalza, Miguel Ángel (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea, 2002.

| Cita recomendada de este artículo

Capó Parrilla, Javier; Oliver Rullán, Xisco y Sard Bauzà, María (2012). Evaluando la evaluación continua. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 10). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.



ANEXO: ENCUESTA

Este cuestionario tiene una finalidad estadística y carácter confidencial. La información suministrada será utilizada exclusivamente para estimar la carga de trabajo de la asignatura	
Apellidos: Nombre: D.N.I.: Trabajas: <input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No	Modalidad de evaluación: <input type="checkbox"/> Modalidad 1.... <input type="checkbox"/> Modalidad 2 Cambiarías de modalidad de evaluación: <input type="checkbox"/> Sí..... <input type="checkbox"/> No

1. Contando la presente ocasión, ¿cuántas veces te has presentado a este examen?
 1 2 3 4 5 más de 5
 2. ¿Qué calificación esperas obtener de este examen?
 Suspendido Aprobado Notable Sobresaliente
- Entre los meses de **OCTUBRE** y de **DICIEMBRE**, ambos inclusive, en promedio:
3. ¿Cuántas horas a la semana (máximo 4) has asistido a clase?
 0 1 2 3 4
 4. ¿Cuántas horas a la semana has dedicado a estudiar la asignatura?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Más de 9
 5. De la cantidad anterior, ¿cuántas has dedicado a resolver ejercicios (prácticas)?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Más de 9
 6. ¿Has resuelto (o intentado resolver) como mínimo el 75% de los ejercicios antes de la clase dedicada a resolverlos? Sí..... No
 7. Durante los tres meses, ¿cuántas veces has ido a tutoría presencial?
 0 1 2 3 4 5 6
 8. Durante los tres meses, ¿cuántos e-mails has enviado por Campus Extens para resolver dudas de la asignatura?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 9. Si has trabajado durante estos tres meses, ¿cuántas horas a la semana has dedicado a trabajar?
 hasta 5 de 6 a 10 de 11 a 20 de 21 a 30 35 40
- Durante todo el mes de **ENERO**, en promedio:
10. ¿Cuántas horas a la semana (máximo 4) has asistido a clase?
 0 1 2 3 4
 11. ¿Cuántas horas a la semana has dedicado a estudiar la asignatura?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Más de 9
 12. De la cantidad anterior, ¿cuántas has dedicado a resolver ejercicios (prácticas)?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Más de 9
 13. A lo largo de enero, ¿cuántas veces has ido a tutoría presencial?
 0 1 2 3 4 5 6
 14. En enero, ¿cuántos e-mails has enviado por Campus Extens para resolver dudas de la asignatura?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 15. Si has trabajado durante el mes de enero, ¿cuántas horas a la semana has dedicado a trabajar?
 hasta 5 de 6 a 10 de 11 a 20 de 21 a 30 35 40
- En los **DOS ÚLTIMOS DÍAS (sumados)** antes del examen:
16. ¿Cuántas horas has dedicado a estudiar la asignatura?
 0 de 1 a 5 de 6 a 10 de 11 a 15 de 16 a 20 Más de 20
 17. De la cantidad anterior, ¿cuántas has dedicado a resolver ejercicios (prácticas)?
 0 de 1 a 5 de 6 a 10 de 11 a 15 de 16 a 20 Más de 20
 18. ¿Has ido a tutoría presencial? Sí..... No
 19. ¿Cuántos e-mails has enviado por Campus Extens para resolver dudas de la asignatura? 0 1 2 3 4 5
 20. Si trabajas, ¿cuántas horas has dedicado a trabajar?
 vacaciones hasta 5 de 5 a 10 de 10 a 16
 21. El material aportado por el profesor para la asignatura te permite seguirla adecuadamente Sí..... No
 22. Consideras que el volumen de trabajo de la modalidad 2 es adecuado con la ponderación de la nota final
 Sí No, debería puntuar un 30% No, debería puntuar un 40%
 23. ¿Cómo valoras la utilidad formativa de los conocimientos de macroeconomía desarrollados en el curso?
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10