

Calvo-Bernardino, Antonio; Mingorance-Arnáiz, Ana Cristina (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 361-383.

EVALUACIÓN CONTINUA DE CONOCIMIENTOS VS DE COMPETENCIAS: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE DOS MÉTODOS VALORATIVOS DIFERENTES

Antonio Calvo-Bernardino y Ana Cristina Mingorance-Arnáiz

Departamento de Economía Aplicada
Universidad CEU San Pablo. Madrid

RESUMEN

El objetivo de este artículo es determinar el impacto que supone el cambio de metodología docente y de evaluación desde un sistema de valoración continua a un método de formación en competencias que se está aproximando a la evaluación formativa. Así, partiendo de la experiencia y de los resultados obtenidos en la asignatura de Sistema Financiero, de cuarto curso de las licenciaturas en Economía y en Administración y Dirección de Empresas, en los últimos siete años, se concluye que, en la medida que ambos sistemas de valoración se aproximan, los resultados de los estudiantes tienden también a acercarse, aunque se sitúan mayormente en el aprobado cuando el método es de competencias, siendo la asistencia a clase cada vez más relevante para poder superar la materia. Igualmente, el alumno se encuentra bastante satisfecho cuando, a pesar del esfuerzo que le supone, su evaluación se realiza no sólo en conocimientos sino también en otras actitudes.

Palabras clave: Sistema de evaluación; Evaluación de conocimientos; Evaluación de competencias; Asistencia a clase.

Correspondencia:

Antonio Calvo-Bernardino (acalvo@ceu.es)

Universidad CEU San Pablo. C. / Julián Romea, nº 23. Madrid 28003. Teléfono: 91-456-63-36 (ext. 5123).

CONTINUOUS EVALUATION: KNOWLEDGE VS. COMPETENCES. COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' RESULTS WITH TWO DIFFERENT ASSESSMENT SYSTEMS

ABSTRACT

The aim of this article is to compare the effects of changes in the teaching methodology and in the assessment system on overall student performance evaluations. The previous assessment system was a continuous assessment and the new method applied is a formative method in competences, which is closer to a formative process. Thus, based on the experience and results of the past seven years in the subject of Financial Systems, a fourth-year subject in the Economics and Business Administration degree program, we get to the conclusion that the closer assessment systems are, the more similar student results (marks) become. Besides, the pass mark (mark between 5 – 6.5 over 10) is the most frequent grade in the competences assessment system and, at the same time, class attendance becomes more necessary to pass the subject in this assessment system. Finally, we have observed that students are more pleased when teaching methodology assesses competences and not only knowledge.

Key words: Assessment system; Evaluation of knowledge; Assessment by competences; Class attendance.

I. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de los nuevos planes de estudio en las Universidades españolas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva implícitos muchos cambios, en especial los referidos a la metodología docente y a la valoración del alumnado¹. En efecto, ahora resulta obligado, al menos en teoría, que los profesores, si no lo han venido haciendo ya, cambien su método pedagógico desde una formación de los alumnos valorada a través de una prueba puntual final de carácter teórico, a otro en el que su calificación esté en función de las competencias que hayan adquirido, lo que no se puede hacer a partir de una única prueba, sino mediante la valoración del proceso de formación obtenido a lo largo del curso (véase Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005) y Segura (2009)).

En algunos casos, el cambio metodológico en la docencia del profesorado ha sido paulatino desde la evaluación puntual de conocimientos a la de competencias, pasando por un sistema de evaluación continua basada esencialmente en conocimientos que se ha ido depurando a lo largo del tiempo². Este paso intermedio entre la evaluación puntual y la continua de competencias se ha desarrollado bien por iniciativa del propio profesor, o bien por la implantación de incentivos desde la Universidad o el Centro

1 Estos cambios van, como se recoge en Delgado y Oliver (2006) y Calvo y Mingorance (2009), desde la estructura de las titulaciones hasta las herramientas informáticas disponibles, pasando por las metodologías docentes a aplicar por sus profesores, las formas de evaluación, los espacios en los que se desarrollan las actividades formativas, etc.

2 Una revisión de las distintas formas en que se conciben las competencias en el sistema educativo universitario se recoge en Cano (2008).

en el que se integra. De una u otra manera, es cierto que una parte del profesorado ha utilizado ese paso intermedio, que le ha permitido mejorar de forma progresiva su labor valorativa del trabajo del estudiante y estar mejor preparado para afrontar los nuevos retos de la formación, que ahora sí que se exigen de forma obligada.

El sistema tradicional de evaluación puntual empleado en la Universidad española gira, como es sabido, en torno al trabajo y al esfuerzo del profesor, y cuenta con un estudiante pasivo que se limita a recibir la información que debe asimilar y a plasmar lo aprendido en el examen, normalmente muy teórico³.

Por otro lado, la evaluación continua, en muchos casos, se ha tendido a identificar con la realización de un mayor número de pruebas, repartidas de una manera más o menos homogénea, durante el curso. Cuando esto ha sido así, el resultado ha sido la parcelación de la materia en diferentes exámenes, de manera que la calificación final resulta de la media de las notas obtenidas en las pruebas realizadas. De este modo, lo único que se ha logrado ha sido facilitar el aprobado al reducir el temario de cada examen sin que se haya aportado nada significativo al proceso formativo del alumnado.

Sin embargo, y como se describe en Caurcel, García, Rodríguez y Romero (2009), una evaluación como la descrita no puede ser confundida con una que pretenda mejorar la formación de los estudiantes, lo que exige fortalecer la adquisición de competencias, aproximándose el proceso de evaluación al requerido por el EEES⁴. Así, el paso de una evaluación puntual de carácter teórico a una de competencias requiere, para que sea efectiva y se eviten errores en la formación, la puesta en funcionamiento, y la mejora permanente, de un sistema de evaluación continua del alumno, que permita ir incluyendo en su formación y en su evaluación nuevos criterios, diferentes al examen tradicional de conocimientos, pues como afirman Le Boterf (2000), Bain (2006) y Dochy, Segers y Dierick (2002) entre otros, la competencia no es el conglomerado de conocimientos fragmentados. Si bien, el examen teórico no debe caer en el olvido pues, como se propone en Ruiz (2005), la formación en competencias exige, junto a actividades de carácter práctico, individuales o grupales, otras de conocimiento.

De hecho, en una evaluación continua basada en competencias, podemos disponer tanto de una evaluación puramente sumativa caracterizada por asignar calificaciones numéricas, así como por definir siempre los objetivos a alcanzar, como, dando un paso más en el proceso de enseñanza, de una formativa que busque mejorar progresivamente el aprendizaje del alumno, informando pero no puntuando, sirviendo a su motivación y proporcionando al profesor la información necesaria para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, al tiempo que ofrece una visión de las dificultades y de los progresos que los estudiantes van realizando a lo largo del curso, tratando de crear en ellos unos hábitos de trabajo, así como un sentido de la responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje.

En este sentido, en la asignatura de Sistema Financiero Español, correspondiente al cuarto curso de los Planes de Estudio de las licenciaturas en Economía y Administra-

3 Para un análisis de las ventajas y comodidades que supone este método, puede consultarse Inda, Álvarez y Álvarez.(2008), Pérez et al. (2008) y Calvo y Mingorance (2009).

4 Así, como se señala en Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006), el propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje no es saber qué o cuánto sabe el estudiante, sino cómo utiliza su conocimiento para interpretar y transformar la realidad.

ción y Dirección de Empresas (ADE), se venía aplicando hace varios años un sistema de evaluación continua donde los conocimientos teóricos tenían mucho peso, que se transformó en uno de competencias a partir del curso académico 2006-2007. El cambio de uno a otro ha sido paulatino, mejorando curso tras curso la metodología utilizada, para que cuando entrase en funcionamiento el EEES, ese cambio no fuera traumático ni para los profesores, que venían ya adaptándose, ni para los alumnos, al contar con información previa de lo que ya se venía desarrollando, y con unos docentes más preparados.

Aunque hay muchos trabajos que han destacado las diferencias entre el método de evaluación puntual y el de evaluación continua (con independencia de la forma de aplicación de ésta), poniéndose de manifiesto en general las grandes diferencias en los resultados obtenidos (Mingorance (2008), Herradón, Blanco, Pérez y Sánchez (2009) y Gracia y Pinar (2009)), no se ha constatado si existen diferencias entre la evaluación continua de conocimientos y los procesos de formación en competencias. A priori, parece lógico pensar que, en la medida en que el primero se aproxime al segundo, éstas deberían ir diluyéndose.

Por todo ello, el objetivo de este artículo es constatar, aplicándolo al caso de la asignatura de Sistema Financiero Español, si existen tales diferencias tanto en el nivel de formación como en los resultados obtenidos cuando se aplica una evaluación continua con un peso importante de los conocimientos teóricos, y una evaluación continua donde priman las competencias a la que se han incorporado ciertos aspectos formativos, aunque no por ello deje de ser sumativa.

Para dar respuesta a dicho interrogante nos planteamos como objetivos más inmediatos:

1. Saber dónde se concentran las calificaciones finales obtenidas bajo uno y otro sistema de evaluación y ver si existen discrepancias entre ambos.
2. Conocer si la formación obtenida por los alumnos, así como su nivel de satisfacción con el aprendizaje aumenta a medida que se avanza en la metodología docente de formación en competencias.
3. Descubrir si la metodología empleada puede influir en el nivel de asistencia a clase y a su vez si ésta puede afectar a las calificaciones parciales y finales obtenidas; así como si los alumnos que destacan en unas actividades son también los que obtienen mejores calificaciones en otras.
4. Mostrar las diferencias en los resultados máximos y medios obtenidos bajo ambas metodologías en cada uno de los tipos de actividades desarrolladas.

2. MÉTODO

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se cuenta con una amplia información correspondiente a siete cursos académicos (desde el 2003-2004 hasta el 2009-2010), habiéndose considerado para realizar las comparativas sobre las calificaciones, ya sean finales o parciales, globales o por cursos, los resultados obtenidos por todos y cada uno de los alumnos matriculados en la asignatura. Se cuenta así, con un número elevado en cada curso y con varios grupos de clase impartidos por diferentes profesores que permitirá afinar esos resultados. En los tres primeros cursos analizados se utilizó una

metodología de enseñanza con evaluación basada esencialmente en conocimientos, mientras que en los siguientes la metodología de aprendizaje se centró en la formación en competencias (en la tabla 1 se recoge un resumen de la información básica).

TABLA 1
INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS DATOS ANALIZADOS POR CURSOS Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

	Evaluación continua de conocimientos			Evaluación continua de competencias			
	C. 2003-04	C. 2004-05	C. 2005-06	C. 2006-07	C. 2007-08	C. 2008-09	C. 2009-10
Grupos	6	7	7	7	7	7	7
Profesores	3	4	4	4	4	4	4
Alumnos	249	232	233	241	238	245	234
Alumnos/Prof.	83	58	58	60	60	61	59
Alumnos/Grupo	41,50	33,14	33,29	34,43	34,00	35,00	33,43
Total alumnos	714			958			
Alumnos Erasmus	18	24	15	14	27	13	27
Alumnos en evaluación	231	232	233	241	238	245	234
Alumnos/Prof.	77	58	58,25	60,25	59,5	61,25	58,5
Alumnos/Grupo	38,50	33,14	33,29	34,43	34,00	35,00	33,43
Total alumnos dentro del sistema	657			877			

Fuente: Elaboración propia.

Aunque se ofrecen resultados por cursos, el énfasis se pondrá en los resultados medios según metodología por dos razones: en primer lugar, porque aunque existen criterios de valoración homogéneos para todos los grupos y profesores, independientemente de los cursos académicos, siempre es posible que cada profesor actúe con parámetros algo distintos. De esta forma, tomando los datos medios en los que se han aplicado sistemas comunes se consigue que las desviaciones en las valoraciones respecto a la media se hagan menos significativas. En segundo, porque tomando las medias de los años en los que se aplica la misma metodología, se corrigen, al menos en parte, los diferentes niveles de partida que traen los alumnos, tanto por grupos como por cursos.

Así mismo, y para conocer la satisfacción de los alumnos con el aprendizaje obtenido se ha acudido a una encuesta anónima, realizada en una de las últimas sesiones del curso, compuesta por 20 preguntas divididas en cinco partes (véase anexo 1). Las

primeras dos preguntas ayudan a identificar la titulación y el grupo. La segunda parte, con un total de siete preguntas, se centra en cuestiones generales relativas a la asignatura, tales como el nivel de satisfacción con la metodología y el aprendizaje, tiempo de preparación y nota esperada, entre otros aspectos. Las tres secciones restantes evalúan cada uno de los métodos de enseñanza, lecciones magistrales y pruebas a libro abierto, seminarios y tutorías conjuntas y talleres. De esta encuesta se han tomado sólo los resultados relativos a la segunda parte.

Debemos destacar que el nivel de respuesta, se ha mantenido todos los años, en media para el conjunto de titulaciones, ligeramente por encima del 80%, lo que otorga, representatividad suficiente a la encuesta y estabilidad a los resultados que de ella se extraen.

3. LA APLICACIÓN DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA DIFERENTES. ESTRUCTURA Y CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL ALUMNADO

En la tabla 2 se recogen los criterios básicos seguidos en la formación y en los sistemas de valoración de los alumnos tanto en el régimen de evaluación continua basada en conocimientos como en aquel basado en competencias. De su contenido destaca, en primer término, que en ambos sistemas se han ido incorporando, con el paso del tiempo, mejoras, tratándose de aproximar un sistema a otro, para que, cuando la aplicación efectiva del de competencias fuese una realidad, sus diferencias no supusieran un cambio sustancial en la metodología docente hasta entonces impartida.

En segundo lugar, cabe señalar el mayor peso que tienen las pruebas teóricas finales en el de evaluación continua de conocimientos (70%-75% de la valoración final) frente al mayor equilibrio existente en el modelo de evaluación de competencias, pues ninguna actividad supera en conjunto el 50% de la calificación final (porcentaje que se obtiene de la suma de las obtenidas en cada una de las pruebas que la integran).

En tercero, resultan más variadas las actividades desarrolladas en el sistema de formación en competencias que las realizadas en el de evaluación de conocimientos⁵; de hecho, mientras que los grupos y tamaños de actividad son diversos en la formación en competencias⁶, favoreciéndose la mezcla de alumnos que además se benefician de

5 Así, en el sistema de evaluación de competencias se realizan lecciones magistrales, seminarios, tutorías conjuntas y talleres, mientras que en el de evaluación de conocimientos no existe a priori una clara planificación de las mismas.

6 En este proceso formativo, las lecciones magistrales se desarrollan (entre 3 y 4, según el curso académico) de forma simultánea para todos los alumnos matriculados en la asignatura (alrededor de 200), exponiéndose en ella los conceptos básicos generales que van a permitir un desarrollo adecuado de los seminarios que se inician a continuación. Una vez finalizada la lección magistral se efectúa una prueba de comprensión de los conceptos que han sido explicados en la misma. Por su parte, los seminarios, formados por un número aproximado de 35 alumnos por grupo, se aproximan al sistema tradicional de impartición de la docencia, pero se exige una lectura previa del contenido de cada sesión por parte del alumno. Finalmente, la actividad más práctica se desarrolla durante las tutorías conjuntas y los talleres. La matrícula en ellos se realiza libremente por los alumnos a partir de una amplia oferta, tanto de horarios como de temas. Los alumnos matriculados con un mismo profesor acuden a una tutoría conjunta (máximo 60 alumnos) en la que se explica las tareas que deben desarrollar durante las dos semanas siguientes, así como los contenidos teóricos necesarios para su realización. Finalizado ese período, se efectúan los talleres, con un número de alumnos de entre 15 o 20, en el que se discute lo trabajado, se expone a nivel individual y por grupos, etc.

TABLA 2
COMPARACIÓN DE METODOLOGÍAS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

	Formación y evaluación basada en conocimientos		Formación y evaluación basada en competencias	
	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2006-07	Curso 2009-10
Metodología docente	Seminarios participativos Ejercicios prácticos (discusión artículos de actualidad) Exposiciones de alumnos		Lecciones magistrales impartidas por el Catedrático (1 por bloque) Seminarios participativos y de carácter aclaratorio Tutorías conjuntas y talleres	
Sistema de evaluación	Evaluación continua 25%	Evaluación continua 30%	Evaluación continua 100%	
	Controles test y pruebas a libro abierto (15%) Casos prácticos (5%)		Lecciones magistrales y pruebas a libro abierto (10%) Exámenes de conocimientos teóricos (seminarios)	ECO (40%) ADE (50%)
	Exposiciones en clase		Tutorías conjuntas y talleres	
	5%	10%	40%	50%
Tamaño de los grupos por actividad	Prueba teórica final		Prueba teórica final	
	75%	70%	Alumnos con evaluación continua entre 3,5 y 5	Prueba test (todos los alumnos)
	El tamaño del grupo coincide con los alumnos determinados por la Secretaría Académica de la Facultad, con independencia de la actividad desarrollada (pruebas test, libro abierto, exposiciones en clase). El número de alumnos por grupo se sitúa entre 30 y 45.		Lecciones magistrales Entre 3 y 4 en el curso académico, asistiendo todos los alumnos de forma simultánea a cada una de ellas Seminarios Grupo de clases tradicionales. Entre 30 y 35 alumnos por grupo. En total 7 grupos en cada curso Tutorías conjuntas Asistencia conjunta de todos los alumnos matriculados en los talleres con un mismo profesor. Como máximo, 60 alumnos Talleres Actividad participativa. Máximo 15-20 alumnos en cada uno.	
Convocatoria extraordinaria	Alumnos que suspenden Examen de conocimientos teóricos		Alumnos que suspenden el bloque teórico	
Mínimos exigidos en convocatoria ordinaria	La prueba final sólo garantiza un 5 si no se ha participado en el resto de actividades		Examen desarrollo (100%) Examen test (40%) y desarrollo (60%)	
Asistencia mínima	Asistencia obligatoria (75%)		Defensa del trabajo ante un tribunal de profesores de la asignatura Mínimo de 30% en cada parte Mínimo de 35% en cada parte Mínimo de 30% en cada prueba de seminario Asistencia obligatoria (80%)	

participar en actividades con distintos profesores, en el sistema de evaluación basado en conocimientos existe un único grupo para las distintas actividades desarrolladas.

En cuarto término, mientras que, a efectos de calificación, en la evaluación de conocimientos las diferentes actividades realizadas por los alumnos son sumativas, pero independientes; en la de competencias, siendo sumativas a efectos de la calificación final, se exige una nota mínima en cada una de ellas, requisito imprescindible para computarlas y poder calificar al alumno. Además, en este último caso se han empezado a incorporar comentarios sobre el nivel de rendimiento con el objetivo de reorientar el aprendizaje.

Por último, en cuanto a las convocatorias ordinaria y extraordinaria también se plantean algunas diferencias. Así, en la evaluación basada en conocimientos la prueba final sólo garantiza el aprobado en el caso de que el alumno no haya participado, a lo largo del curso, en el resto de las actividades desarrolladas. En cambio, en el sistema de formación en competencias, la convocatoria ordinaria es la suma de todo lo realizado en el curso, siendo la prueba final una más de las que constituyen el proceso de evaluación del alumno, no existiendo una recuperación global, sino específica para las pruebas que hubiesen quedado pendientes entre las diversas realizadas en el curso. Por su parte, a la convocatoria extraordinaria, con independencia del sistema de formación utilizado, acuden todos los alumnos que no han superado la asignatura en la ordinaria; pero mientras que en la evaluación de conocimientos la prueba a realizar es un examen tradicional del que va a depender toda la calificación, en la de competencias, el alumno deberá realizar un tipo de prueba distinta en función de lo que le quedara pendiente en la convocatoria ordinaria (es decir, un examen de conocimientos si tuviera pendiente la parte correspondiente a lecciones magistrales o seminarios, y/o un trabajo, coordinado por uno de los profesores de la unidad docente, entre diversos temas ofrecidos por éstos, desarrollado durante el período entre las convocatorias ordinaria y extraordinaria, y que debe ser defendido ante todos los profesores del área).

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en el estudio, comenzando por los globales, ya sean sobre calificaciones o sobre nivel de satisfacción, para finalizar con los que se centran en análisis más desglosados por tipo de actividad, así como sobre el nivel de asistencia.

4.1. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en una evaluación continua basada en conocimientos y en otra en competencias

Uno de los objetivos fundamentales de los procesos de formación en competencias es conseguir que las calificaciones finales reflejen el conjunto no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes que han desarrollado los estudiantes (Véase Mateo (2007)).

Así, al evaluarse diversas competencias, es posible que resulte más complicado que el alumno alcance en todas ellas una calificación elevada, sino que más bien los resultados se muevan en torno a unas notas más concentradas. En sentido contrario, si la evaluación consiste en una única prueba, o en un número limitado, pero con una

parte importante de la calificación final recayendo sobre una sola, resulta más factible que las calificaciones que se obtengan puedan moverse hacia los extremos. Como situación intermedia, a medida que el sistema de evaluación basado en la adquisición de conocimientos vaya avanzando hacia una formación en competencias, los resultados del alumnado deberían aproximarse en ambos sistemas de evaluación.

Según los datos recogidos en la figura 1, destacamos las siguientes conclusiones teniendo en cuenta las diferencias ente las calificaciones obtenidas y los sistemas de evaluación: En primer lugar, la dispersión de calificaciones es menor en media bajo una valoración en competencias que bajo una en la que priman los conocimientos. Así, en la primera, un 47% de los alumnos alcanzan una calificación de aprobado, frente al 42% de media en la evaluación de conocimientos. En segundo, la menor dispersión se observa también cuando se toman como referencia los intervalos a la derecha y a la izquierda del aprobado. Así, en la evaluación de competencias las calificaciones medias de suspenso y notable se mueven en una banda muy estrecha (20,7-23,5%), frente al intervalo del 16,5-24,9% que se presenta en la evaluación de conocimientos. Finalmente, destacar el menor número de suspensos (20,7% frente a 24,9%) y de no presentados (6,2% frente al 11,6%) cuando la evaluación es de competencias, hecho que ya se puso de relieve en Gracia y Pinar (2009)⁷.

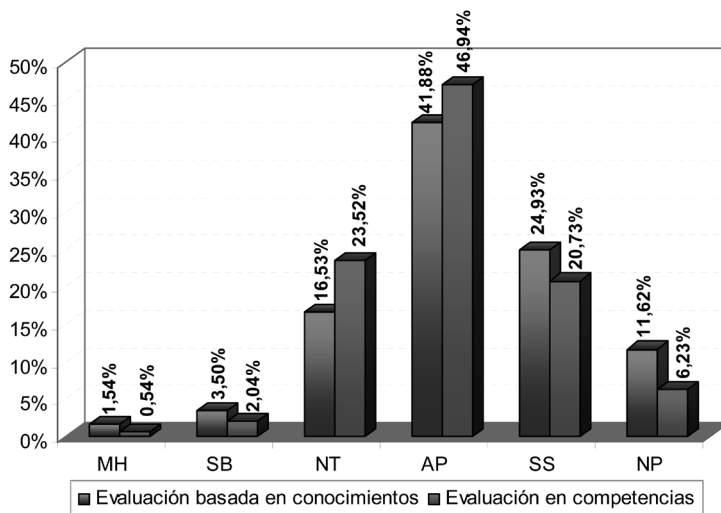


FIGURA 1

DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS SEGÚN METODOLOGÍA DOCENTE EMPLEADA

Fuente: Elaboración propia.

⁷ De hecho, los no presentados en ambos sistemas de evaluación reflejan situaciones distintas. En la evaluación de conocimientos se corresponden con los alumnos que no se han presentado al examen final correspondiente a la convocatoria ordinaria, mientras que en la de competencias, o bien son Erasmus, que obviamente no han podido participar de este sistema de formación, o son alumnos, los menos, que no han participado en ninguna actividad, de las varias realizadas a lo largo del curso.

Si el análisis se realiza ahora por cursos académicos, se puede decir, como se observa en la figura 2, que los resultados obtenidos en la evaluación basada en conocimientos son más homogéneos, no existiendo grandes diferencias entre unos cursos y otros (como, a partir de datos más detallados, tanto en términos absolutos como relativos, podemos comprobar en la tabla 3); algo que no se observa en el sistema de formación en competencias, donde las discrepancias entre los resultados de cada curso se incrementan. Así, con el paso de los años, se obtienen unas calificaciones finales de los alumnos, en las que aumentan significativamente el número de suspensos en detrimento del de aprobados, y en perjuicio del de notables lo que no tiene porque estar reñido con un mayor aprendizaje del alumno⁸⁸.

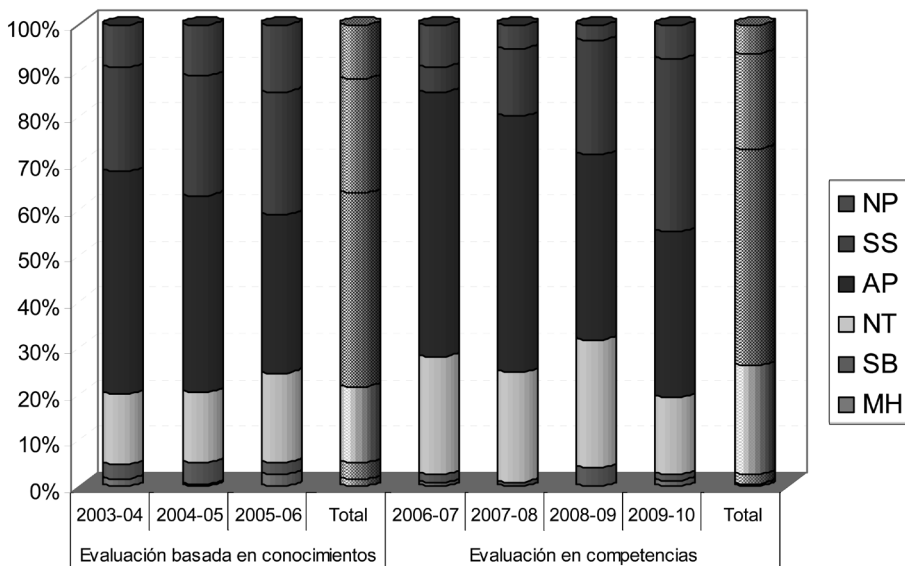


FIGURA 2

DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS SEGÚN CURSOS ACADÉMICOS Y METODOLOGÍA DOCENTE EMPLEADA

Fuente: Elaboración propia.

Estas discrepancias pueden deberse a varias razones: por una parte, a los cambios que se han producido en la forma de evaluación, como pudimos comprobar en la tabla 2; por otra, a la experiencia adquirida, que ha permitido una evaluación de competencias más acorde con una formación completa del alumno; en tercero, por una generalización en la aplicación de esta metodología a otras asignaturas del mismo curso, lo que exige

⁸⁸ Así, y en contra de lo que se suele sostener, una evaluación en competencias no tiene por que significar un mayor número de aprobados, algo que ya ha sido mostrado en otros trabajos como el de Florido, Jiménez y Santana (2008).

un mayor esfuerzo global al alumno y, en muchas ocasiones, peores resultados al tener que dividir su esfuerzo en diferentes materias.

No obstante, a medida que la implantación de una metodología docente basada en competencias se convierta en lo habitual en los sistemas pedagógicos de la universidad española, esos resultados deberían tender a una mayor homogeneidad entre los diferentes cursos, manteniéndose las discrepancias en todo caso en función de los niveles de conocimientos previos que tengan los alumnos.

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN CALIFICACIÓN FINAL OBTENIDA
EN CONVOCATORIA ORDINARIA
(DATOS EN VALORES ABSOLUTOS Y PORCENTAJE FRENTE AL NÚMERO DE ALUMNOS
MATRICULADOS CADA CURSO)

	Evaluación basada en conocimientos			Evaluación basada en competencias			
	C. 2003-04	C. 2004-05	C. 2005-06	C. 2006-07	C. 2007-08	C. 2008-09	C. 2009-10
MH	4 (1,61%)	1 (0,43%)	6 (2,58%)	2 (0,83%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (1,28%)
SB	8 (3,21%)	11 (4,74%)	6 (2,58%)	4 (1,66%)	2 (0,84%)	10 (4,08%)	3 (1,28%)
NT	38 (15,26%)	35 (15,09%)	45 (19,31%)	62 (25,73%)	55 (23,11%)	68 (27,76%)	39 (16,67%)
AP	120 (48,19%)	99 (42,67%)	80 (34,33%)	138 (57,26%)	126 (52,94%)	98 (40,00%)	84 (35,90%)
SS	56 (22,49%)	60 (25,86%)	62 (26,61%)	13 (5,39%)	43 (18,07%)	61 (24,90%)	88 (37,61%)
NP	23 (9,24%)	26 (11,2%)	34 (14,59%)	22 (9,13%)	12 (5,04%)	8 (3,27%)	17 (7,26%)
Total >5	170 (68,27%)	146 (62,93%)	137 (58,80%)	206 (85,48%)	183 (76,89%)	176 (71,84%)	129 (55,13%)
Total <5	79 (31,73%)	86 (37,07%)	96 (41,20%)	35 (14,52%)	55 (23,21%)	69 (28,16%)	105 (44,87%)

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Nivel de formación y de satisfacción de los alumnos a medida que se avanza en la metodología docente de formación en competencias

A pesar de estos resultados tan dispares en la metodología docente basada en competencias, la realidad es que, en términos generales, los alumnos, a través de la encuesta reseñada, que se les realiza a punto de finalizar la asignatura, manifiestan encontrarse satisfechos o muy satisfechos con el aprendizaje recibido y con la califi-

TABLA 4
RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA Y LA CALIFICACIÓN FINAL ESPERADA EN LA MISMA SEGÚN
RESULTADOS PARCIALES
(DATOS EN NÚMERO DE ALUMNOS Y EN PORCENTAJE FRENTE AL TOTAL DE ENCUESTADOS ESE CURSO)

	Curso 2007-2008				Curso 2008-2009				Curso 2009-2010				Media de los cursos académicos			
	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss
Muy satisfecho	1 (0,65%)	11 (7,10%)	15 (9,68%)	0 (0,00%)	3 (1,68%)	13 (7,26%)	18 (10,06%)	2 (1,12%)	4 (2,47%)	13 (8,02%)	16 (9,88%)	0 (0,00%)	8 (1,61%)	37 (7,46%)	49 (9,88%)	2 (0,40%)
Satisfecho	3 (1,94%)	39 (25,16%)	53 (34,19%)	1 (0,65%)	4 (2,23%)	42 (23,46%)	60 (33,52%)	3 (1,68%)	1 (0,62%)	26 (16,05%)	66 (40,74%)	1 (0,62%)	8 (1,61%)	107 (21,57%)	179 (36,09%)	5 (1,01%)
Poco satisfecho	0 (0,00%)	13 (8,39%)	18 (11,61%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	6 (3,35%)	24 (13,41%)	1 (0,56%)	0 (0,00%)	6 (3,70%)	26 (16,05%)	1 (0,62%)	0 (0,00%)	25 (5,04%)	68 (13,71%)	2 (0,40%)
Totalmente insatisfecho	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,65%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,23%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,20%)	4 (0,80%)	1 (0,20%)
TOTAL	4	63	87	1	7	62	103	7	5	45	110	2	16	170	300	10

Fuente: Elaboración propia.

cación que esperan obtener, como podemos comprobar en la tabla 4. Además, de la misma se concluye que pese a que las calificaciones finales se han movido desde las más altas hacia el aprobado, el grado de satisfacción de los alumnos con el aprendizaje ha seguido siendo elevado, lo que permite constatar que la opinión de los alumnos se centra en mayor medida en su satisfacción por el aprendizaje que en su posible frustración por los resultados del mismo, otorgando más relevancia pues al primero.

4.3. Relación entre la asistencia a clase y los resultados obtenidos: diferencias según la metodología docente empleada

En todos los cursos analizados en este trabajo, e independientemente del sistema de evaluación empleado, se han fijado unos límites mínimos de asistencia a clase para poder beneficiarse de los resultados obtenidos en la evaluación continuada, en aras además de que a los alumnos les fuese más fácil la superación de la asignatura.

No obstante, a la hora de la verdad, en una evaluación en la que priman los conocimientos como la empleada en los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06, la asistencia se hace menos necesaria para la superación de la asignatura, pues las pruebas, anunciadas con suficiente antelación, suelen ser muy similares entre sí, y el examen final, basado en una prueba de conocimientos, constituye una parte significativa de la calificación final del estudiante (véase la tabla 2). Por el contrario, en el método de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, no es tan imprescindible fijar una asistencia obligatoria a clase, y ésta es más aparente que real, pues los alumnos, al ser evaluados de forma permanente, necesitan asistir a la mayor parte de las clases si quieren alcanzar los resultados requeridos. Además, la variabilidad de las pruebas, la necesidad de defensa de los trabajos, las actividades en grupo, etc, refuerzan la asistencia continua a clase sin que el establecimiento de unos requisitos mínimos lo imponga⁹.

Los datos que recogen las relaciones entre la asistencia y las calificaciones aparecen recogidos en la tabla 5, donde se pone de manifiesto, en efecto, que la asistencia resulta más necesaria en un sistema de evaluación de competencias que en uno de evaluación de conocimientos, pues, por un lado, la correlación entre la misma y la calificación media de las pruebas (evaluación continua¹⁰) es mayor cuando se evalúan competencias (73% frente al 46% del sistema de evaluación de conocimientos). Por otro, la correlación entre la calificación de evaluación continua de aquellos alumnos que cumplen los requisitos de asistencia y la final es de un 90% en un sistema de formación en competencias, reduciéndose hasta el 67% cuando el sistema metodológico aplicado es el de una evaluación de conocimientos. No obstante, cumpliéndose los mínimos requeridos, la asistencia a clase no determina significativamente, en ningún sistema, la calificación final en la asignatura, pues, en ambos, su correlación con ella se sitúa en torno al 60%, lo que puede explicarse, bajo un sistema de evaluación en el

9 Esas exigencias mínimas se han establecido fundamentalmente para la parte de la actividad de seminarios, en la que el profesor dedica prácticamente todas las sesiones a la aclaración de los conceptos básicos de la asignatura. De esa manera, se avanza en comprensión, facilitando su superación.

10 Se entiende por nota de evaluación continua, la nota obtenida por el alumno como suma de las pruebas realizadas ponderadas según lo establecido al comienzo del curso. Por su parte la nota final recoge esta misma nota de evaluación continua con los posibles redondeos que se hayan podido efectuar.

que priman los conocimientos, por la baja participación de los alumnos en las pruebas a libro abierto y en los ejercicios voluntarios (se observa, de hecho, una baja correlación entre éstos y la asistencia), pues la prueba de conocimientos por sí sola permitía acceder al aprobado, siendo la correlación de ésta y la asistencia del 66%.

TABLA 5
CORRELACIONES ENTRE NIVELES DE ASISTENCIA, CALIFICACIONES PARCIALES,
EVALUACIÓN CONTINUA Y CALIFICACIONES FINALES SEGÚN SISTEMA DE
EVALUACIÓN EMPLEADO

Sistema de evaluación continua basado en conocimientos						
	Asistencia	Libro abierto	Seminarios	Ej. Voluntarios y exposición	E. Continua	Calificación final
Asistencia	1,00	0,41	0,66	0,40	0,46	0,60
Libro abierto		1,00	0,41	0,38	0,45	0,51
Seminarios			1,00	0,22	0,57	0,95
Ejercicios voluntarios				1,00	0,21	0,39
E. Continua					1,00	0,67
Calificación final						1,00
Sistema de evaluación continua basado en competencias						
	Asistencia	Magistrales	Seminarios	Talleres	E. Continua	Calificación final
Asistencia	1,00	0,53	0,45	0,62	0,73	0,59
Magistrales		1,00	0,41	0,47	0,63	0,53
Seminarios			1,00	0,41	0,83	0,86
Talleres				1,00	0,82	0,64
E. Continua					1,00	0,90
Calificación final						1,00

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, cuando nos centramos en el sistema de evaluación de competencias, la exigencia de unos mínimos de calificaciones en cada una de las actividades diseñadas y el mayor peso otorgado a cada una de ellas en la calificación final, en detrimento del de las pruebas de conocimiento, anima a los alumnos a su participación, elevándose la correlación entre los resultados de cada actividad y la asistencia. Este hecho es especialmente relevante en el caso de los talleres, siendo la correlación entre los resultados obtenidos en ellos y su asistencia del 62%.

Habría que destacar, siguiendo en relación con el sistema de evaluación de competencias, la fuerte correlación entre la calificación de evaluación continua y la de los seminarios y talleres (83% y 82%, respectivamente), lo que parece mostrar que los alumnos que obtienen buenos resultados en unas pruebas son también los que las obtienen en el resto de actividades realizadas, algo que no es tan manifiesto en el sistema de evaluación basado en conocimientos. Sólo en el caso de seminarios y pruebas a libro abierto o magistrales, según el método de evaluación empleado, la correlación es mayor en la evaluación de conocimientos que en el de competencias, lo que puede deberse al diferente modo en que se desarrollan estas últimas actividades en cada sistema metodológico.

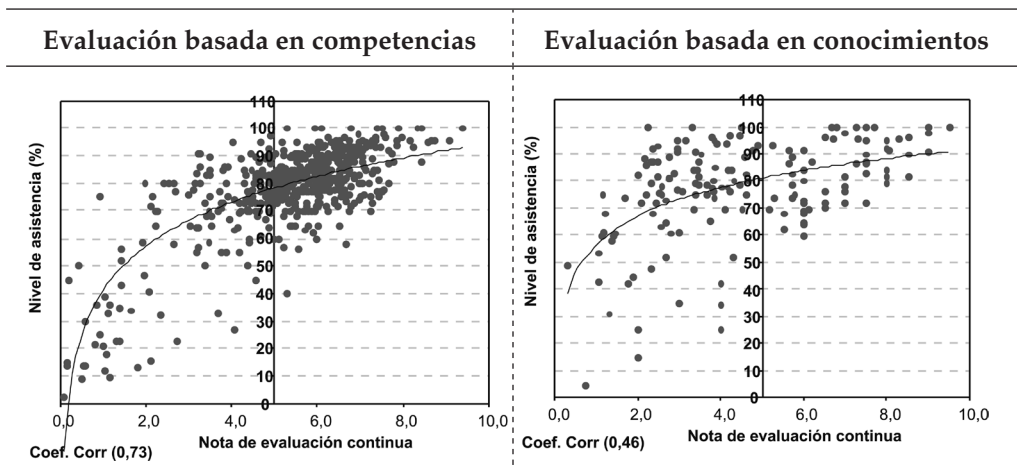


FIGURA 3
CORRELACIÓN ENTRE LA ASISTENCIA A CLASE Y LAS CALIFICACIONES DE
EVALUACIÓN CONTINUA DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL MÉTODO DE VALORACIÓN
EMPLEADO

Fuente: Elaboración propia.

Por último, resulta significativo también (véase la figura 3), la mayor correlación que existe entre la asistencia y la calificación media de evaluación continua en el sistema de valoración de competencias (73%) frente a la que se obtiene respecto al método de evaluación alternativo (46%).

Por tanto, de todo lo anterior se deduce que, la asistencia constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para adquirir los conocimientos y las competencias requeridas en ambos sistemas de evaluación, y que por lo general los alumnos con mejores resultados en unas pruebas son también los que las obtienen en el resto de actividades.

4.4. La distribución de calificaciones máximas y medias cuando se evalúan conocimientos y competencias

Tal y como se ha indicado anteriormente, en los sistemas pedagógicos que tratan de evaluar a los alumnos en función de diferentes competencias, o que suponen la realización de diversas pruebas del tipo que sea durante el período de duración de cada asignatura, las posibilidades de que las calificaciones de los alumnos se sitúen en los extremos máximos y mínimos resultan más difíciles. En efecto, cuando se realiza una evaluación puntual es más factible que el abanico de resultados de los alumnos abarque todo el espectro de calificaciones posibles; pues la dependencia de una prueba para determinar la nota final hace que cobren más importancia factores que se pueden aminorar con la realización de varias de ellas, como la suerte en las preguntas, o el grado de dificultad de las mismas.

En cambio, en un sistema de evaluación continua, ya se base en conocimientos o en competencias, es más fácil que las calificaciones se sitúen en el intervalo medio de la banda, y que la tendencia a los valores medios sea mayor cuanto más variadas sean las actividades realizadas por los alumnos y más equitativo el peso de cada una en la calificación final; en definitiva, cuanto mayor sea la importancia que se otorgue no sólo a los conocimientos sino a otras competencias.

En los resultados obtenidos en la evaluación de Sistema Financiero Español, cabe esperar que se produzca pues esta circunstancia, aunque matizada, dado que el sistema de evaluación continua empleado en los primeros años considerados en el estudio ha procurado destacar, aunque con menor peso que en la formación en competencias, no sólo los conocimientos de los estudiantes, sino su capacidad de atención, la realización de trabajos en grupo, la defensa de los mismos y las discusiones entre los propios alumnos.

En la tabla 6 recogemos los resultados máximos y medios obtenidos en cada una de las partes en las que se divide el sistema de evaluación teniendo en cuenta todas las calificaciones que se han obtenido en los años en los que se ha aplicado cada método de enseñanza y de evaluación. Del análisis de su contenido se destacan los siguientes hechos: en primer lugar, los niveles medios de asistencia de los alumnos (excluidos los alumnos Erasmus, pero incluyendo los que, o bien desde un primer momento, o bien a medida que ha ido avanzando el curso, se han ido descolgando) se han situado en ambos modelos en porcentajes muy similares (75%), si bien, y como era de esperar la desviación es mayor en la evaluación de conocimientos.

En segundo, y en lo que se refiere a la nota final, en ambos métodos de enseñanza ha habido alumnos que han obtenido la máxima calificación en actas, situándose la media del conjunto en un 5,5, sin diferencias entre un método y otro.

En tercer lugar, las diferencias observadas en las calificaciones que se han obtenido entre las pruebas a lo largo del curso, y que se agrupan bajo el término de evaluación continua, permiten comprobar una mayor calificación en el método de evaluación en competencias (5,32). Por otro lado, y en cuanto a las calificaciones obtenidas en función de cada actividad realizada por los alumnos, indicar que se obtienen mejores resultados medios en el caso de los talleres y tutorías conjuntas que en las de los ejercicios voluntarios, aunque éstos son menores en las pruebas tradicionales de seminarios, bajo un sistema de evaluación por competencias que bajo uno de evaluación de conocimientos.

Estos dos últimos resultados destacan por ser donde se encuentran las diferencias fundamentales entre ambos sistemas pedagógicos¹¹.

TABLA 6
CALIFICACIONES MÁXIMAS Y MEDIAS EN CADA UNO DE LOS BLOQUES EN LOS QUE SE HA DIVIDIDO LA ASIGNATURA

	Magistrales y libro abierto			Seminarios		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
E. Conocimientos	10,00	6,53	2,34	9,40	5,21	2,43
E. Competencias	9,67	6,17	1,63	9,38	4,44	1,77
Media	9,83	6,35	1,99	9,39	4,83	2,10
	Tutorías conjuntas y talleres			Evaluación continua		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
E. Conocimientos	9,42	4,50	2,21	9,50	4,53	2,22
E. Competencias	9,50	6,36	1,57	9,39	5,32	1,65
Media	9,46	5,43	1,89	9,44	4,93	1,93
	Convocatoria ordinaria (calificación final)			Asistencia		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
E. Conocimientos	10,00	5,45	2,02	100,00%	74,08%	22,58%
E. Competencias	10,00	5,50	1,80	100,00%	76,52%	18,92%
Media	10,00	5,47	1,91	100,00%	75,30%	20,75%

Nota: En las denominaciones de las actividades hemos utilizado las empleadas en la evaluación de competencias. Para el sistema de evaluación continua basada en conocimientos, la actividad de magistrales correspondería con las pruebas a libro abierto; las de seminarios, con la realización de test a lo largo del curso y el examen final; mientras que las de tutorías conjuntas y talleres, lo haría con los ejercicios voluntarios y las exposiciones de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, tenemos que destacar la menor desviación de los resultados obtenidos en el sistema de evaluación de competencias, algo lógico si tenemos en cuenta, como ya hemos señalado, que bajo este sistema las calificaciones tienden a acumularse en la banda central de la distribución.

11 Como ya dijimos, en la evaluación basada en conocimientos el peso de la calificación recae precisamente en la valoración de los conocimientos, mientras que en la de competencias está más repartida entre los conocimientos y las habilidades, destrezas y actitudes; sin embargo, para esa valoración no se exige aprobar todas las pruebas, sino alcanzar un mínimo de nota para cada una de las actividades (entre el 3 y el 3,5 sobre 10), de forma que se puede superar la asignatura compensando una calificación más baja, pero por encima del mínimo exigido en una competencia, con la obtención de una más alta en otras.

5. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este artículo ha sido tratar de determinar los efectos sobre las calificaciones de los alumnos y su satisfacción por el aprendizaje que ha supuesto el paso de una evaluación continua en la que priman los conocimientos, aunque con introducción de elementos que ya suponen un ligero avance hacia el EEES, hacia una evaluación continua basada en competencias en la que se han empezado a incorporar elementos de la evaluación formativa.

Tras el análisis efectuado a partir de los datos disponibles de los últimos siete años en la asignatura de Sistema Financiero Español, de cuarto curso de las licenciaturas en Economía y ADE, hemos obtenido las siguientes conclusiones: en primer lugar, los resultados alcanzados, tomados como las medias de los correspondientes al conjunto de los cursos en los que se ha aplicado el mismo método pedagógico, no presentan diferencias significativas, aunque dada la mayor variedad de pruebas de valoración, calificando diversas competencias adquiridas, en el modelo en competencias existe una mayor concentración de las notas de los alumnos en las calificaciones intermedias, básicamente en el aprobado, siendo la dispersión de calificación más reducida, con independencia de la competencia evaluada.

En segundo lugar, también resulta más explicativa la relación entre la asistencia a clase y los resultados que se alcanzan en las diferentes pruebas realizadas y, en general, con la calificación final en un sistema en competencias como el descrito que en el continuo de conocimientos, lo cual es producto de que en el primer sistema formativo existe una evaluación permanente del alumno, de forma que su presencia en clase se antoja totalmente necesaria, aunque obviamente no suficiente para superar la asignatura.

En tercero, parece existir una mayor relación entre los resultados obtenidos en las diferentes pruebas cuando se adopta una metodología de formación en competencias que cuando lo que se aplica es un sistema de evaluación donde el mayor peso recae sobre los conocimientos, pudiendo influir en esta mayor correlación el mayor nivel de asistencia a clase.

Por último, cabe destacar el hecho de que, a pesar de la cantidad y diversidad de pruebas que se realizan en la evaluación de competencias, el grado de satisfacción del alumno con la formación recibida, lo aprendido y los resultados obtenidos resulta muy elevado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Ed. Publicaciones Universitat de València.
- Calvo Bernardino, A. y Mingorance Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, 20, 2, 319-342.
- Cano García, M^a. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3, 220-235 (www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf).

- Caurcel, M.J.; García, A.; Rodríguez, A.; Romero, A. (2009). Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1, 305-319 (www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf).
- Delgado, A. M^a.; Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1 (www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf).
- Delgado, A. M^a.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R.; Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ed. Programa de Estudios y análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Número de referencia EA2005-0054 (www.ub.es/ees/documents/pdfes/mec/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf).
- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2, 3-29. (http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy).
- Florido, C.; Jiménez, J.L. y Santana, I. (2008). Piedras en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del EEES sobre los resultados académicos, *Documento de trabajo n° 419/2008 de la Fundación de las Cajas de Ahorro* (www.funcas.ceca.es/Publicaciones/InformacionArticulos/Publicaciones.asp?ID=1436).
- Gracia Morán, J. y Pinar Sepúlveda, M^a. A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 2, 76-86 (http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_3.pdf).
- Hernández Pina, F.; Rosario, P.; Cuesta Sáez de Tejada, J. D.; Martínez Clares, P. y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, 615-631.
- Herradón Díez, R.; Blanco Cotano, J.; Pérez Yuste, A. y Sánchez Fernández, J.A. (2009). Experiencias y metodologías “b-learning” para la formación y evaluación en competencias genéricas en ingeniería, *La cuestión universitaria*, 5, 33-45. (www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-4.pdf).
- Inda Caro, M.; Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 539-552 (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94061/90671>).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*, Ed. Gestión 2000, Barcelona.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación, *Revista de Investigación Educativa*, 25, 2, 513-531. (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96991/93161>).
- Mingorance Arnáiz, A.C. (2008). Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de Macroeconomía, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1, 95-120. (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94141/90761>).

- Pérez, A.; Tabernero B.; López, V.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Caplloch, M.; González, N.; Castejón, F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica, *Revista de Educación*, 347, 435-451. (www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf).
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad, *Educación XXI*, 8, 87-102 (www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-04.pdf).
- Segura Castillo, M.A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias, *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 2, 1-25 (<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/evaluacion.pdf>).

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 30 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 20 de junio de 2010.

ANEXO 1

Encuesta a los alumnos sobre la asignatura de Sistema Financiero Español

A) Datos de identificación

- 1.- Estoy realizando los estudios de:
 - a) Economía.
 - b) Administración y Dirección de Empresas.
 - c) Derecho y Administración y Dirección de Empresas
- 2.- Indique al grupo de clases tradicional al que habitualmente asiste en los seminarios de la asignatura:
 - a) Economía: 4.01.
 - b) Administración y Dirección de Empresas:
 - b.1) 4.01.
 - b.2) 4.02.
 - b.3) 4.03.
 - b.4) 4.06.
 - b.5) 4.07.
 - b.6) 4.31.
 - c) Derecho y Administración y Dirección de Empresas: 4.01.

B) Cuestiones generales relativas a la asignatura en conjunto

- 3.- ¿Cuál es su opinión sobre la metodología docente empleada en la asignatura?
 - a) Me encuentro muy satisfecho.
 - b) Me encuentro satisfecho.
 - c) Me resulta indiferente.
 - d) No estoy nada satisfecho.
- 4.- Considero que la distribución de las calificaciones, para el cálculo de la nota final, entre las lecciones magistrales, seminarios y tutorías conjuntas y talleres:
 - a) Es muy adecuada.
 - b) La considero adecuada.
 - c) Es indiferente.
 - d) Estoy en total desacuerdo con esa distribución de las calificaciones.
- 5.- Teniendo en cuenta el tiempo que durante este semestre ha empleado para estudiar y trabajar las asignaturas de las que se encuentra matriculado, a la de Sistema Financiero Español he dedicado:
 - a) Más del 70% del tiempo.
 - b) Más del 50%.
 - c) Más del 20%.
 - d) Menos del 20%.
- 6.- Respecto al aprendizaje que he obtenido en la asignatura, me encuentro:
 - a) Muy satisfecho.
 - b) Satisfecho.
 - c) Poco satisfecho.
 - d) Totalmente insatisfecho.

7.- Respecto al nivel de información que se me ha ofrecido a lo largo del curso por los profesores sobre la asignatura, estoy:

- a) Muy satisfecho.
- b) Satisfecho.
- c) Poco satisfecho.
- d) Totalmente insatisfecho.

8.- Una vez terminada prácticamente la asignatura, considero que el empleo de la metodología de trabajo seguida frente a la tradicional:

- a) Me ha facilitado su superación.
- b) Me hubiera resultado indiferente el empleo de una o de otra para superarla.
- c) Me ha dificultado su superación.

9.- Con la evaluación continua que se ha venido desarrollando, espero alcanzar la siguiente calificación final en la convocatoria ordinaria:

- a) Sobresaliente.
- b) Notable.
- c) Aprobado.
- d) Suspenso.

C) Cuestiones relativas a las actividades desarrolladas en la asignatura

C.1.- Lecciones magistrales y pruebas a libro abierto

10.- Las sesiones dedicadas a las lecciones magistrales:

- a) Me han resultado muy aclaratorias para el inicio del bloque de temas vinculados y para la continuación de las sesiones en los seminarios.
- b) Considero que no tienen que ver nada con el contenido del bloque de temas vinculados y se podía prescindir de ellas.
- c) Me han resultado de utilidad pero no tienen nada que ver con el contenido general de cada bloque.

11.- Respecto a las calificaciones de las pruebas vinculadas a las lecciones magistrales:

- a) Estoy muy satisfecho.
- b) Estoy satisfecho.
- c) Estoy poco satisfecho.
- d) Estoy totalmente insatisfecho.

12.- Las pruebas a libro abierto:

- a) Me han resultado de utilidad para tener una perspectiva histórica general del sistema financiero español y de la política monetaria y para comprender la situación actual.
- b) No he visto la utilidad de su realización.

C.2.- Seminarios

13.- Respecto al tiempo dedicado a la explicación por el profesor en la parte de seminarios:

- a) Me ha parecido excesivo.
- b) Me ha resultado suficiente.
- c) Debería haberse dedicado un mayor número de horas de clase.

14.- Una vez conocida la calificación obtenida en la mayor parte de las pruebas de seminarios:

- a) Me encuentro satisfecho con la calificación obtenida.
- b) He obtenido una calificación mayor que el esfuerzo de preparación realizado.
- c) He obtenido una calificación menor que el esfuerzo de preparación realizado.
- d) No me presenté a la prueba.

15.- En términos generales, para cada prueba de seminario realizada, he dedicado:

- a) Más de diez horas de estudio.
- b) Más de siete horas.
- c) Más de cuatro horas.
- d) Menos de cuatro horas.

C.3.- Tutoría conjunta y talleres

16.- La elección de los temas de los talleres la he realizado fundamentalmente por:

- a) El horario ofrecido.
- b) El tema tratado.
- c) El profesor que lo imparte.
- d) Por otras razones (aleatoriamente, por ejemplo).

17.- Con un mismo profesor he realizado:

- a) Tres talleres.
- b) Dos talleres.
- c) Un taller.

18.- Respecto a los talleres efectuados, me encuentro en general:

- a) Muy satisfecho.
- b) Satisfecho.
- c) Poco satisfecho.
- d) Totalmente insatisfecho.

19.- Una vez conocidas las calificaciones de la mayoría de los talleres que he efectuado, la calificación que he obtenido me ha parecido:

- a) Muy adecuada al esfuerzo que he desarrollado.
- b) Adecuada al esfuerzo empleado.
- c) Poco adecuada al trabajo que he realizado.
- d) No ha respondido nada al esfuerzo que me ha supuesto.

20.- Para la preparación del trabajo exigido en cada una de las tutorías conjuntas de cara a la realización de los talleres, he dedicado, en media, para cada taller:

- a) Cinco horas o más.
- b) Cuatro horas.
- c) Tres horas.
- d) Menos de dos horas.

Añada cualquier comentario que quiera realizar sobre la asignatura:

