

## ¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos?

Eva Gallardo

[eva.gallardo@ub.edu](mailto:eva.gallardo@ub.edu)

*Departamento de Economía y Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Barcelona Avda. Diagonal, 690, 08034–Barcelona, España.*

Daniel Montolio

[montolio@ub.edu](mailto:montolio@ub.edu)

*Departamento de Economía Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Barcelona Avda. Diagonal, 690, 08034–Barcelona, España.*

Recibido: 22 de septiembre de 2010

Aceptado: 23 de diciembre de 2010

---

### Resumen

El presente trabajo estudia si una mejor definición de la evaluación continua (EC) revierte positivamente en los resultados obtenidos por los alumnos. Se parte de un análisis de los planes docentes de todas las asignaturas impartidas en la diplomatura de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Barcelona (una de las primeras titulaciones de la Universidad de Barcelona en adaptarse a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior) de los cursos 2007-2008 y 2008-2009, que permite conocer la definición de la EC que los diferentes profesores han utilizado en sus asignaturas. Seguidamente, se ha pedido a un grupo de expertos (profesores universitarios con amplia trayectoria en innovación docente) la valoración de dichas definiciones de EC, lo que ha permitido establecer una gradación de asignaturas en función de su grado de definición de la EC. Con el fin de relacionar dicha valoración con el rendimiento de los estudiantes hemos solicitado y obtenido la información sobre las notas por alumno y asignatura para esos dos años académicos. Cabe decir que el análisis de estos dos cursos permite observar cómo la definición de la EC ha mejorado, no obstante, dicha mejora parece no reflejarse de forma significativa en la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación continua, resultados de los estudiantes, planes docentes.

**Códigos JEL:** A23

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de adaptación a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, dónde el estudiante es el protagonista.

En este nuevo escenario de educación universitaria, aspectos como la planificación y organización de las asignaturas, el diseño y desarrollo de las actividades formativas y de los materiales didácticos y las herramientas y métodos de evaluación han saltado a la palestra por

la necesidad imperiosa de replantearlos. Sin duda alguna, la definición de un buen sistema de evaluación es uno de los aspectos clave ya que se considera la evaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Para Delgado y Oliver (2006) la evaluación, entendida como la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante, adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante. De hecho, Cadenato y Martínez (2008) consideran la evaluación del estudiante como uno de los cuatro elementos didácticos fundamentales para definir un proceso de enseñanza-aprendizaje que garantice alcanzar las competencias, tanto específicas como genéricas, definidas en la asignatura. En palabras de Delgado y Oliver (2006; p.2) la evaluación “debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta”. Por consiguiente, la evaluación debe ser un reflejo de aquello que queremos que aprendan nuestros estudiantes ya que la forma de evaluación condiciona el proceso de aprendizaje.<sup>1</sup> De ahí el famoso dicho: “dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus estudiantes”.

Tradicionalmente la evaluación en el sistema universitario español se ha centrado en un examen final mediante el cual los profesores aprobaban o suspendían a sus alumnos en función de la asimilación que estos hacían de los contenidos de la asignatura. No obstante, en el nuevo marco metodológico definido por el Espacio Europeo de Educación superior (en adelante, EEES) que se centra en el aprendizaje del estudiante, este sistema tradicional de evaluación pierde su sentido. Delgado y Oliver (2006; p.2-3) afirman que “el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral.”

Desde el año 2006, fecha en que la Universidad de Barcelona (en adelante, UB) definió un nuevo reglamento del sistema de evaluación con el fin de ajustarlo a las directrices del EEES, la evaluación continua (en adelante, EC) se convirtió en la forma de evaluación habitual. Este hecho, supuso un cambio importante en la forma de enseñanza de los profesores ya que, entre otras cosas, se vieron en la obligación de incluir en la planificación de sus asignaturas una variedad de actividades evaluables, cuyas notas pasarían a formar parte de la nota final del estudiante. Cabe decir que, de entrada, estos cambios sólo se asumieron en las titulaciones que fueron definidas por la UB como experiencias piloto; siendo la diplomatura de Gestión y Administración Pública (en adelante, GAP), en la que se centra el presente estudio, una de ellas tal y como se explica más adelante.

Estos cambios en la forma de evaluación no fueron fáciles ni sencillos ya que varios factores jugaban en contra, por ejemplo:

(1) Falta de directrices claras respecto a qué se entendía por EC o cómo aplicarla.

(2) Masificación en las aulas (el número de matriculados por grupo, aunque podía variar según las titulaciones, rondaba los 100 estudiantes).

(3) Poca formación del profesorado al respecto.

(4) Necesidad de una gran cantidad de tiempo de dedicación por parte de los profesores, no sólo para planificarla y diseñarla sino también para implementarla (realización y corrección de las actividades, *feed-back*, etc.).

(5) Escaso valor de la docencia (y de la innovación docente) en los criterios de evaluación del profesorado universitario.

(6) Reticencia de los alumnos a cambiar de sistema de evaluación y, por tanto, a participar en la realización de actividades por estar acostumbrados a ser sujetos pasivos (meros escribientes durante todo el semestre).

Todo ello llevó a que las primeras aplicaciones de la EC en la prueba piloto de GAP de la UB, tal y como detallaremos más adelante, fueran de lo más variadas aunque todas buscaban explotar los beneficios de la EC frente al método tradicional (evaluación única mediante examen final).

Este nuevo escenario hace necesario que tanto estudiantes como profesores quieran adaptarse a él. Por un lado, los profesores se enfrentan al reto de diseñar e implementar un curso que promueva un tipo de aprendizaje activo y, por otro, los estudiantes deben querer ser sujetos activos del proceso de aprendizaje. Sin duda, una de las principales ventajas del sistema de EC para los estudiantes es la continua retroalimentación (*feed-back*) sobre su desempeño, lo que les permite rectificar los errores que han cometido y reorientar su aprendizaje. Asimismo, el hecho de haber participado en la realización de diversas actividades no sólo les facilita la asimilación de forma gradual de los contenidos de la asignatura sino que les hace sabedores de la forma de evaluar del profesor (¿cómo pregunta?, ¿qué valora?) y, por tanto, les prepara para la prueba final. Así pues, y de forma genérica, cabría pensar que aquellos estudiantes que han participado en la EC tienen mayores garantías de tener unos mejores resultados.

De hecho, el objetivo principal de este trabajo es estudiar la relación existente entre la definición de la EC y los resultados obtenidos por los alumnos en la diplomatura de GAP de la UB. El estudio se centra en los cursos 2007-2008 y 2008-2009 no sólo por ser los dos últimos cursos previos a la implantación del nuevo grado, sino por considerarlos representativos de la última etapa del proceso de adaptación al EEES que esta diplomatura inició en el curso 2002-2003.

La diplomatura de GAP, de 184 créditos, se ha ofertado por la Facultad de Derecho de la UB desde el curso académico 1991-1992 (para más información, véase Solé 2009). Durante el año académico 2002-2003, la UB seleccionó un número reducido de estudios como proyecto piloto para la adaptación a la nueva normativa. GAP fue uno de ellos y, desde el 2004, recibió el reconocimiento del Departamento de Universidades de la Generalitat de Catalunya como una experiencia piloto para la adaptación al EEES. Cabe decir que estos proyectos pilotos sirvieron como guía para las otras carreras, en lo que fue etiquetado como un proceso de convergencia. Asimismo, la diplomatura es ahora grado de GAP y goza de la aprobación de ANECA desde el 21 de septiembre de 2009. Estos hechos convierten a la diplomatura de GAP en un escenario idóneo para evaluar, como pretendemos en este trabajo, la definición de la EC.

Para llevar a cabo este trabajo se ha recurrido a tres fuentes de datos: definición de la EC hecha en los planes docentes de la diplomatura de GAP, valoración por parte de profesores externos de dicha definición de la EC y, por último, las notas de los estudiantes por asignatura y curso. La combinación de estas tres fuentes de datos permite relacionar la

definición hecha de la EC por los propios profesores con su evaluación por parte de otros colegas y, finalmente, si existe una relación entre la definición *ex-ante* de las actividades que se llevarán a cabo durante el curso en la EC y el resultado de los alumnos.

La estructura del presente trabajo es la siguiente: en la sección 2, partiendo de los trabajos anteriores de Gallardo y Camós, 2009 y Gallardo *et al.*, 2010, se presenta la definición de la EC que los profesores de GAP han hecho para cada una de las asignaturas de los dos cursos analizados. En la sección 3, se detalla el proceso empleado para obtener una gradación de dichas asignaturas en función de lo mejor o peor definida que tuvieran la EC y se presenta dicha gradación. En la sección 4, se presenta un análisis descriptivo del rendimiento de los estudiantes para los dos cursos estudiados. En la sección 5, se expone el análisis de la relación entre la definición de la EC existente en cada asignatura y las notas obtenidas por los estudiantes. Finalmente, el apartado de conclusiones sintetiza los resultados obtenidos.

## 2. DEFINICIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

Gallardo y Camós (2009) y Gallardo *et al.* (2010) presentan un análisis pormenorizado de la descripción de la EC que consta en los planes docentes de todas las asignaturas impartidas en la diplomatura de GAP en los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Dicho análisis permite conocer la definición de la EC que han hecho y utilizado los diferentes profesores de la titulación en estos dos cursos. De hecho, se crean 8 categorías diferentes de actividades de EC:

- **examen final:** teórico y/o práctico habitualmente programado a final del semestre.
- **exámenes parciales teóricos y/o prácticos:** en la mayoría de los casos entendidos como eliminatorios.
- **ejercicios y casos:** ejercicios prácticos o estudio de casos que los estudiantes deben hacer normalmente en clase.
- **ensayos:** tareas que deben entregarse e implican lectura, comprensión y análisis de un texto.
- **trabajo en grupo:** se entiende que de mayor envergadura que un ejercicio, normalmente se hace durante todo el semestre o durante gran parte del mismo y se tiene que hacer en grupos.
- **presentaciones orales:** se requiere que el alumno presente el resultado de un trabajo o un ejercicio en clase.
- **“diversas actividades”:** se engloban aquí todas aquellas actividades definidas de forma vaga y no clara.<sup>2</sup>
- **progreso del estudiante:** normalmente asociado a la participación e interés que muestra el estudiante en clase.

Las conclusiones obtenidas por Gallardo y Camós (2009) y Gallardo *et al.* (2010) se pueden resumir en dos: (a) si bien la mayoría de los profesores entienden la EC como una serie de actividades que los estudiantes deben realizar a lo largo del semestre, cabe decir que se

observa una enorme heterogeneidad en sus definiciones. De hecho, se puede decir que no hay un criterio común sobre qué es y cómo debe estar definida la EC; y, (b) se detecta una mejora en la definición de la EC del segundo curso académico analizado. Entendiendo esa mejora como: (1) una significativa reducción en el uso de la imprecisa categoría “diversas actividades”, es decir, los profesores definen de forma más precisa las actividades que conforman la evaluación; (2) un aumento en el uso del examen final, aunque con un peso sobre la nota final menor (la nota media asignada para esta prueba final fue del 40% de la nota final de la asignatura); y, por último, (3) un aumento en el número de diferentes actividades utilizadas.

Cabe destacar que, en el curso académico 2008-2009 la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona redactó un protocolo de actuación académico-docente para los grupos adaptados al EEES (ver UB, 2008). En dicho protocolo, que desde la jefatura de estudios se trasladó al profesorado de la diplomatura de GAP, se explicitaba que el sistema de EC consistiría en “*a) un número determinado de actividades principales de carácter eminentemente práctico, que serán evaluables y que contarán entre el 40 y el 60% de la nota final; b) una prueba final de conjunto y de concepción globalizadora de la materia que contaría entre el 40 y el 60% de la nota final*”. No obstante, en dicho protocolo también se afirmaba que éste “*no pretendía uniformar la docencia de todos los grupos ni igualar la acción docente de todos los profesores que impartían docencia; tampoco se trata de una normativa de evaluación*”. Pese a ser un documento de carácter orientativo y con unas directrices amplias, sin duda es muy probable que influyera de forma directa en la definición de la EC hecha para ese curso por los profesores y, por tanto, en la mejora observada de la misma.

Tal y como indican Gallardo *et al.* (2010), estos primeros resultados dan pie a seguir investigando sobre la EC y sobre cómo ésta debería estar definida para que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera óptimo. Cabe decir que, el presente trabajo pretende dar un paso más y, precisamente, relacionar la EC y los resultados obtenidos por los estudiantes.

### 3. ENCUESTA AL PROFESORADO

Con el fin de relacionar la definición de la EC que se ha obtenido de los planes docentes analizados con los resultados de los estudiantes en dichas asignaturas para cada curso, es necesario disponer de una gradación (ranking de la valoración) de las definiciones de la EC.

Para obtener dicha gradación, se solicitó a un panel de expertos (profesores universitarios vinculados a la innovación docente y, algunos en concreto, a temas de evaluación) su valoración de la definición de la EC de las asignaturas de la diplomatura. Para homogeneizar respuestas y facilitarles dicha valoración, se elaboró una tabla para cada curso académico estudiado en la que se especificaba:

- las diferentes asignaturas codificadas (se les atribuyó un código para que no fueran identificables).
- el tipo de asignatura (si era optativa u obligatoria).<sup>3</sup>
- la facultad a la que estaba adscrita.<sup>4</sup>
- los pesos otorgados por los profesores para cada una de las actividades descritas por asignatura.

Los expertos consultados debían puntuar cada asignatura siguiendo una escala Likert de 1 (definición muy pobre de la EC) a 10 (EC muy bien estructurada y definida). Para ello se añadió una columna en blanco en las tablas antes mencionadas.

La metodología utilizada para el envío y recogida de información fue la siguiente. A los profesores de la UB, se les entregaba en mano las tablas mientras se les daba una explicación del estudio que estábamos llevando a cabo. Asimismo se les daba un sobre en blanco para que, una vez hubieran hecho dicha valoración, nos la hicieran llegar por correo interno y sin especificar nombre. Al resto de expertos, debido a la distancia geográfica, se les envió por correo electrónico el documento explicativo del estudio y las tablas que debían valorar. Se les dio la opción de responder vía electrónica (adjuntando el archivo con sus respuestas) o por correo ordinario. Se acordó con ellos mantener el anonimato en sus respuestas.

En total fueron 24 el número de valoraciones obtenidas, proviniendo de 5 universidades españolas distintas (Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad de Córdoba, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad Complutense de Madrid). Si bien se ha obtenido una muestra pequeña, se considera significativa dado el número total de profesores de la diplomatura de GAP (un total de 38).

Una vez tabuladas las puntuaciones dadas por los expertos a las diferentes definiciones de EC, se realiza un análisis descriptivo.

**Tabla 1. Puntuaciones otorgadas a las definiciones de EC por cursos**

Rango de puntuación	2007-08	2008-09
7-8	3,0%	12,1%
6-7	24,2%	36,4%
5-6	18,2%	27,3%
4-5	15,2%	15,2%
3-4	3,0%	9,1%
< 3	36,4%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se muestran las puntuaciones agrupadas por diferentes rangos otorgadas a las diferentes asignaturas y por cursos. Una de las primeras observaciones a hacer es que según los expertos, en el curso 2007-2008 sólo el 45,4% de las asignaturas aprobarían en cuanto a su definición de EC, mientras que para el curso siguiente el 75,7% de las asignaturas obtienen una puntuación superior a 5. Además, no sólo el número de aprobados es mayor sino que, en general, las puntuaciones otorgadas son más altas en el curso 2008-2009. Obsérvese como el número de puntuaciones entre 7 y 8 dadas por los expertos aumenta en un 9,1% y, en un 12,2% lo hacen las puntuaciones entre 6 y 7.

En la tabla 2 se presenta el ranking (ordenado de mejor a peor puntuadas) de las definiciones de la EC. Es interesante destacar que las asignaturas mejor puntuadas en el curso 2007-2008 siguen siendo las mejor valoradas en el 2008-2009. De hecho, se puede observar cómo en el ranking de ambos cursos coinciden las cinco primeras asignaturas, si bien en diferente orden. Asimismo, la mayor parte (un 75%) de las asignaturas cuya definición de la EC fue inferior a 5 para el curso 2008-2009, también obtenían una puntuación inferior a 5 en

el curso anterior. En otras palabras, las asignaturas mejor valoradas son las mismas en ambos cursos; mientras que la gran mayoría de las que restan suspensas en el último curso analizado ya lo estaban el año anterior.

**Tabla 2. Valoración de la EC de las asignaturas por curso<sup>5</sup>**

2007-2008				2008-2009			
Asignatura	Tipo	Media	Desv. Est.	Asignatura	Tipo	Media	Desv. Est.
24	opt.	7,2	1,72	15	oblig.	7,8	1,45
2	oblig.	6,8	1,25	24	opt.	7,2	1,63
8	oblig.	6,8	1,80	2	oblig.	7,1	1,54
15	oblig.	6,8	1,29	27	opt.	7,0	1,23
27	opt.	6,3	1,83	8	oblig.	6,9	1,72
12	oblig.	6,3	1,67	28	opt.	6,9	1,61
10	oblig.	6,1	1,59	10	oblig.	6,6	1,44
30	opt.	6,1	1,84	23	opt.	6,5	1,35
18	opt.	6,0	1,60	12	oblig.	6,5	1,41
20	opt.	5,5	1,74	6	oblig.	6,4	1,18
31	opt.	5,5	1,47	7	oblig.	6,4	1,38
7	oblig.	5,4	1,44	14	oblig.	6,4	1,35
26	opt.	5,3	2,30	18	opt.	6,3	1,37
25	opt.	5,3	2,07	22	opt.	6,3	1,49
3	oblig.	5,2	1,34	30	opt.	6,2	1,76
14	oblig.	4,9	2,29	9	oblig.	5,6	1,66
29	opt.	4,6	1,53	3	oblig.	5,5	1,69
4	oblig.	4,4	1,47	29	opt.	5,5	1,67
9	oblig.	4,3	2,08	31	opt.	5,4	1,67
1	oblig.	4,1	1,60	26	opt.	5,4	1,84
11	oblig.	3,9	1,39	17	opt.	5,3	1,63
17	opt.	2,4	2,30	16	oblig.	5,3	2,80
19	opt.	2,4	2,30	5	oblig.	5,2	1,88
21	opt.	2,4	2,30	25	opt.	5,0	1,85
22	opt.	2,4	2,30	13	oblig.	4,3	1,55
23	opt.	2,4	2,30	20	opt.	4,2	1,61
28	opt.	2,4	2,30	1	oblig.	4,2	1,61
5	oblig.	2,3	2,29	4	oblig.	4,2	1,40
6	oblig.	2,2	2,30	11	oblig.	4,0	1,30
13	oblig.	2,2	2,30	21	opt.	4,0	1,52
16	oblig.	2,2	2,22	19	opt.	3,1	2,35

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del grupo de las peores definiciones de EC parece no haber distinción entre tipos de asignaturas pese a que a priori se pudiera pensar que en las asignaturas obligatorias, donde el número de alumnos matriculados es muy elevado para los cánones del EEES, pudiera haber una peor definición de la EC. Dicha peor definición (pocas o ninguna actividad de EC definida) se debería principalmente a la imposibilidad por parte del profesor de hacer frente al número de correcciones que supondría hacer más de una actividad pues, se sobreentiende que una mejor definición de la EC conlleva más horas de dedicación por parte del profesor a correcciones y tutorías).

Así pues, todo parece indicar que la definición hecha por los profesores de GAP de la EC en el curso 2008-2009 es mejor que la hecha para el curso anterior. Con el fin de poder

comprobar esa suposición se ha realizado un test de medias entre las valoraciones de la definición de la EC en cada curso (véase, tabla 3). Tal y como se puede observar, se confirma dicha suposición al haber diferencias significativas entre las valoraciones globales de los dos años. No obstante, el test de medias de la tabla 3, confirma que no hay diferencias significativas entre las asignaturas optativas y obligatorias para ambos cursos.

**Tabla 3. Test de medias entre valoraciones de las definiciones de EC**

Obligatorias vs Optativas 2007	Media	n	Varianza	Estadístico z
<i>Obligatorias</i>	4.602	16	2.917	0.29661
<i>Optativas</i>	4.414	15	3.2799	
<b>Obligatorias vs Optativas 2008</b>				
<i>Obligatorias</i>	5.770	17	1.3032	0.19616
<i>Optativas</i>	5.690	16	1.4018	
<b>Puntuaciones globales 2007 vs 2008</b>				
2007	4.511	31	2.9982	-3.3037*
2008	5.731	33	1.3103	

Fuente: Elaboración propia. Nota: la hipótesis nula del test de medias establece la igualdad de la media en las dos muestras. \* Denota rechazo de la hipótesis nula a los niveles usuales de significatividad (las dos medias son diferentes).

Analizando en profundidad las valoraciones de la definición de EC por asignatura, se observa una cierta convergencia de criterios entre los expertos respecto a qué se entiende por una buena EC ya que, en general, las mejores puntuaciones las han obtenido definiciones de EC con más de tres actividades diferentes y con pesos de nota repartidos. Por contra, las asignaturas peor valoradas, es decir las que tienen una mala definición de EC, son aquellas que cumplen con alguno (o varios) de estos requisitos:

- Un 100% de la nota está concentrada en una sola actividad.
- Un porcentaje de la nota (cuanto más alto, peor) está asignado a la categoría de “*actividades diversas no especificadas*”, así los estudiantes deben conocer el tipo de actividades a las que se van a enfrentar y esta categoría no da ningún tipo de información sobre las mismas.
- Un porcentaje de la nota está asignado a pruebas parciales eliminatorias. En este caso, coincidimos con los evaluadores externos al decir que no es adecuado definir la EC con pruebas eliminatorias. Si el razonamiento es que estas pruebas sólo valoran conocimientos y, por tanto, una vez realizadas y evaluadas pueden descartarse de cara a la prueba final, ¿sigue siendo una buena idea dejarlas formar parte de la EC cuando ésta se debe definir de modo que evalúe no sólo conocimientos sino también competencias a lo largo de todo el semestre?

Cabe decir que somos conscientes de las limitaciones que tiene el valorar la definición de la EC con la información extraída de los planes docentes (muchas veces no suficientemente explícitos a ese respecto) y sin acudir a la fuente primaria (profesores de las asignaturas) para



que nos aclarasen las particularidades de cada actividad. No obstante, no sólo era información objetiva y de la que disponíamos, sino que nos basamos en ella ya que se supone que es la que deberían tener los estudiantes al principio de curso. En teoría, de lo detallado en el plan docente a lo llevado a cabo en realidad, no debería haber diferencia.

Asimismo, admitimos la dificultad de obtener información real del tipo de seguimiento o control que se hace en cada una de las actividades definidas dentro de la EC, o de si, simplemente se llevan a cabo tales actividades. Contactar con los profesores del total de asignaturas de la diplomatura de los dos cursos anteriores semeja, cuanto menos que imposible debido, en gran medida, a la rotación del profesorado. En cualquier caso, los evaluadores externos consultados eran conscientes de estas limitaciones. Quizás por eso, admitieron haberse guiado por la variedad y las categorías de actividades definidas para cada asignatura, así como también, por los pesos asignados a cada una de ellas.

#### 4. RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Con el fin de relacionar la definición de EC con los resultados de los estudiantes se solicitó a la secretaría de la facultad de Derecho de la UB, la información de las notas obtenidas por los estudiantes de GAP en los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Se nos pasó una base de datos con la nota de cada alumno por asignatura y en las diferentes convocatorias.

El resultado obtenido por los alumnos, evidentemente, no sólo depende de la forma de evaluación, sino de muchos otros factores que no controlamos (por ejemplo: profesor, motivación personal, etc.) y, que por tanto, escapan a nuestro análisis. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo no es analizar los determinantes de los resultados de los estudiantes y/o establecer nexos de causalidad unívoca entre EC y resultados, sino averiguar la existencia o no de relación entre estos dos aspectos íntimamente relacionados en el proceso educativo que los estudiantes llevan a cabo en la universidad: la definición de EC y los resultados obtenidos.

La tabla 4 presenta los resultados agregados de los alumnos en los dos cursos académicos analizados. Llama la atención el aumento del 10,7% en el número de estudiantes para el curso 2008-2009.<sup>6</sup> Asimismo, también se aprecia una reducción del 7,2% del número de “no presentados”.

**Tabla 4. Resultados de los alumnos por curso**

	2007 - 2008		2008 - 2009		Tasa bruta de incremento
	Número	Peso s/ total	Número	Peso s/ total	
Número total de alumnos	2.147		2.377		10,7%
No presentados	544	25,3%	505	21,2%	-7,2%
Presentados	1.603	74,7%	1.872	78,8%	16,8%
<i>Matriculas de honor</i>	35	1,6%	36	1,5%	2,9%
<i>Excelentes</i>	122	5,7%	166	7,0%	36,1%
<i>Notables</i>	356	16,6%	537	22,6%	50,8%
<i>Aprobados</i>	721	33,6%	711	29,9%	-1,4%
<i>Suspendidos</i>	369	17,2%	422	17,8%	14,4%
Superan la asignatura	1.234	57,5%	1.450	61,0%	17,5%

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante destacar que de las calificaciones obtenidas por los estudiantes del curso 2008-2009 fueron mejores. En otras palabras, hay notas más altas. Concretamente, se incrementó en un 50,8% (pasando de un 16,6% a un 22,6%) el número de “notables” obtenidos por los alumnos y en un 36,1% (pasando de representar un 5,7% del total de notas a un 7,0%) el número de “excelentes”. Por el contrario, el número de aprobados descendió ligeramente. Cabe decir que, en términos generales, aumenta en un 17,5% el número de estudiantes que superaron las asignaturas.

No obstante, también se ha detectado que de los alumnos que decidieron presentarse en el curso 2008-2009 (un 78,8%) suspendieron un 17,8%. Lo que supuso un incremento del 14,4% del número de suspensos respecto al curso anterior, aunque en proporción al número total de alumnos del curso el incremento fue muy reducido (0,6%).

Si relacionamos de forma tentativa estos resultados obtenidos por los estudiantes con la definición de la EC sorprende que la mejora observada en la valoración de la EC si bien lleva a un aumento del número de notables y excelentes obtenidos, también conlleva un ligero aumento del número de suspensos. A continuación, se presentan más datos sobre los resultados de los alumnos.

**Tabla 5. Resumen de resultados según tipo de asignatura**

2007-2008	Promedio alumnos	%NP	%Susp	%Apro	%Not	%Ex	%MH
Obligatorias	99,9	21,6	17,2	36,7	17,8	5,3	1,5
Optativas	28,0	24,4	8,3	32,9	20,1	11,6	2,7
2008-2009	Promedio alumnos	%NP	%Susp	%Apro	%Not	%Ex	%MH
Obligatorias	105,6	19,4	21,0	29,8	22,9	5,5	1,4
Optativas	36,3	18,3	7,6	33,3	25,4	13,1	2,3
Diferencias 2008/09-2007/08	Promedio alumnos	%NP	%Susp	%Apro	%Not	%Ex	%MH
Obligatorias	5,7	-2,2	3,8	-6,9	5,1	0,2	-0,1
Optativas	8,3	-6,1	-0,7	0,4	5,3	1,5	-0,4

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos según el tipo de asignatura: obligatoria u optativa. Si bien el test de medias no ha dado significativo para conservar esta distinción, se considera interesante hacerlo dada la idiosincrasia de la diplomatura (se dan grandes diferencias entre ellas no sólo en el número de alumnos matriculados sino en las metodologías docentes utilizadas). Lógicamente, se observa un mayor número de alumnos matriculados en las asignaturas obligatorias. Tal y como se ha comentado anteriormente, este hecho podría afectar a la implementación de una buena definición de EC por parte del profesor. Es interesante destacar que, para ambos cursos, en las asignaturas optativas se dan porcentajes superiores de notables, excelentes y matrículas de honor, con respecto a las asignaturas obligatorias. Es decir, los alumnos de las asignaturas optativas sacan mejores notas. Lo que puede deberse, si bien no sean las únicas causas, a la implicación y la motivación del estudiante (al ser una asignatura de su elección se le presupone un interés en la materia), a la metodología docente utilizada, a la cercanía del profesor (al ser grupos reducidos, el seguimiento es más personalizado) y a la forma de definir la EC de este tipo de asignaturas.

Analizando las diferencias entre los dos cursos presentadas en la tabla 5 se puede decir, en términos generales, que ha disminuido tanto el número de alumnos no presentados como

el número de alumnos con matrícula de honor. Además, en las asignaturas obligatorias ha aumentado el número de notables (en un 5,1%), así como el número de suspensos (en un 3,8%) y más levemente el de excelentes (en un 0,2%). No obstante, en las asignaturas optativas observamos un descenso aún mayor en el número de no presentados (-6,1%) y un muy leve descenso tanto en el número de matrículas de honor (-0,4%) como en el de suspensos (-0,7%). Por otro lado, en las asignaturas optativas aumenta el número de notables (5,3%), de excelentes (1,5%) y de aprobados (0,4%). Es decir, parece observarse cómo cuando está mejor definida la EC se reduce el número de no presentados y el de matrículas de honor (quizás es más difícil ser constante con unas buenas entregas de actividades). Es curioso como en las obligatorias si bien se reduce el número de aprobados, aumenta –si bien en menor medida– el de las mejores notas (notables y excelentes). Siguiendo con este análisis descriptivo, la tabla 6 recoge el resumen global de la nota media obtenida para ambos cursos académicos.

**Tabla 6. Resumen de la nota media obtenida**

	2007-2008	2008-2009
Media global	1,059	1,145
Desviación estándar	0,35	0,438
Máximo	1,789	1,931
Mínimo	0,423	0,403
Media asignaturas obligatorias	0,939	0,975
Media asignaturas optativas	1,187	1,325

Fuente: Elaboración propia. Nota: se considera la siguiente puntuación para la obtención de la nota media: matrícula de honor (4), excelente (3), notable (2), aprobado (1), suspenso (0) y no presentado (0).

Se puede observar cómo la nota media obtenida es ligeramente superior para el curso 2008-2009, si bien en el test de medias realizado (véase, tabla 7) esa diferencia no da como estadísticamente significativa. Sin embargo, sí que da significativa la diferencia entre las notas medias de las asignaturas optativas u obligatorias, encontrándose que en las optativas se obtienen mejores calificaciones. Por lo que parecen tomar importancia los comentarios del análisis descriptivo hecho sobre las evoluciones de las notas en esos dos tipos de asignaturas.

**Tabla 7. Test de medias entre notas medias obtenidas**

Obligatorias vs Optativas 2007	Media	n	Variación	Estadístico z
<i>Obligatorias</i>	0.939	16	0.143	-2.003*
<i>Optativas</i>	1.187	15	0.095	
Obligatorias vs Optativas 2008				
<i>Obligatorias</i>	0.975	17	0.208	-2.490*
<i>Optativas</i>	1.325	16	0.118	
Notas globales 2007 vs 2008				
<i>2007</i>	1.059	31	0.122	-0.870
<i>2008</i>	1.145	33	0.191	

Fuente: Elaboración propia. Nota: la hipótesis nula del test de medias establece la igualdad de la media en las dos muestras. \* Denota rechazo de la hipótesis nula a los niveles usuales de significatividad (las dos medias son diferentes).

### 5. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA DEFINICIÓN DE EC Y LAS NOTAS OBTENIDAS?

Es precisamente la relación que se puede observar entre la nota media y la valoración lo que nos va a permitir estudiar hasta qué punto ambas variables están relacionadas. Para poder dar respuesta a esta pregunta, en primer lugar se presenta la tabla 8 que muestra para cada asignatura y curso, la nota media obtenida por los alumnos. En ella se ha incluido la columna referente a la valoración de la definición de EC para poder hacer un análisis comparativo.

**Tabla 8. Notas medias obtenidas y valoración de la EC por asignatura y curso**

2007-2008				2008-2009			
Asignatura	Tipo	Nota Media	Valoración EC	Asignatura	Tipo	Nota Media	Valoración EC
30	opt.	1.79	6.08	16	oblig.	1.93	5.25
16	oblig.	1.74	2.17	29	opt.	1.85	5.46
7	oblig.	1.62	5.38	7	oblig.	1.74	6.42
24	opt.	1.42	7.21	24	opt.	1.71	7.17
13	oblig.	1.40	2.21	17	opt.	1.63	5.33
19	opt.	1.36	2.38	13	oblig.	1.58	4.29
17	opt.	1.36	2.38	18	opt.	1.57	6.33
29	opt.	1.30	4.63	30	opt.	1.57	6.17
31	opt.	1.28	5.54	19	opt.	1.53	3.13
22	opt.	1.28	2.38	27	opt.	1.50	7.04
27	opt.	1.25	6.29	28	opt.	1.48	6.92
28	opt.	1.16	2.38	12	oblig.	1.42	6.50
23	opt.	1.15	2.38	3	oblig.	1.30	5.46
6	oblig.	1.10	2.21	26	opt.	1.17	5.38
18	opt.	1.06	6.04	22	opt.	1.13	6.29
12	oblig.	1.05	6.25	2	oblig.	1.12	7.13
20	opt.	0.97	5.54	31	opt.	1.04	5.42
21	opt.	0.96	2.38	20	opt.	1.00	4.21
3	oblig.	0.95	5.17	25	opt.	0.95	4.96
4	oblig.	0.91	4.38	4	oblig.	0.88	4.17
15	oblig.	0.88	6.75	23	opt.	0.86	6.54
14	oblig.	0.86	4.91	15	oblig.	0.85	7.75
2	oblig.	0.85	6.79	9	oblig.	0.76	5.63
26	opt.	0.80	5.33	5	oblig.	0.75	5.17
1	oblig.	0.80	4.13	6	oblig.	0.72	6.42
10	oblig.	0.80	6.08	21	opt.	0.69	3.96
25	opt.	0.67	5.29	11	oblig.	0.68	3.96
11	oblig.	0.64	3.88	14	oblig.	0.66	6.38
5	oblig.	0.54	2.25	10	oblig.	0.63	6.58
8	oblig.	0.48	6.75	1	oblig.	0.53	4.17
9	oblig.	0.42	4.33	8	oblig.	0.40	6.92

Fuente: Elaboración propia. Nota: tabla ordenada por nota media (en cada año). Se han marcado en verde las cinco asignaturas que han obtenido una mayor valoración de la EC y en naranja aquellas cinco con una peor valoración de la EC.

La tabla 8 muestra la gran variabilidad en cuanto a notas obtenidas y grado de definición de EC. En ambos cursos el hecho de tener una mejor puntuación en cuanto a definición de EC no conlleva una mejor posición en el ranking de notas obtenidas (véase, por ejemplo, las asignaturas 8, 15, 2).

Eso sí, cabe destacar que en el curso 2008-2009, curso en el que en general las definiciones de la EC eran mejores según los expertos, las asignaturas con peores definiciones de la EC se concentran en la mitad inferior del ranking. Es decir, la nota media obtenida en ellas es baja. La nota discordante la siguen ofreciendo las asignaturas 8 y 15, que con mejor definición de EC siguen teniendo en el 2008-2009 unas notas medias muy bajas. Así pues, resulta difícil establecer a priori una relación entre la definición de la EC y los resultados obtenidos.

Dado que el principal objetivo de este trabajo es averiguar si existe algún tipo de relación entre las notas medias obtenidas por los estudiantes y la definición de la EC que se hace en las asignaturas, a continuación se presenta la tabla de correlaciones entre las notas medias obtenidas y las valoraciones de las definiciones de EC.

**Tabla 9. Correlaciones entre valoración de la EC y resultados de los alumnos**

	2007-2008	2008-2009
<i>Todas asignaturas</i>	-0,161	0,087
<i>Asig. obligatorias</i>	-0,302	-0,062
<i>Asig. optativas</i>	0,052	0,282

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como muestra la tabla 9, las correlaciones obtenidas son bajas; hecho que se venía presuponiendo dado los resultados hasta ahora presentados. Por consiguiente, un primer resultado es que no se encuentra una relación robusta (estadísticamente significativa) entre una buena definición de la EC y la obtención de buenas notas. Quizás este resultado pueda deberse, en gran medida, a los costes de ajuste asociados a todo cambio, en este caso la adaptación al EEES. Por un lado, las definiciones de la EC, tal y como se ha visto, han ido ajustándose lentamente al cambio de mentalidad asociado al EEES: se han definido diferentes actividades de carácter evaluable a lo largo del curso; no sólo se evalúa al final. No obstante, si bien se ha mejorado en dicha definición queda mucho por hacer: conseguir que el 100% de las asignaturas definan correctamente la EC y que se vincule no sólo a los contenidos de la materia sino también a evaluar las competencias que deben alcanzarse. Por otro lado, en este proceso de ajuste, el estudiante pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, debe pasar a ser un sujeto activo en el proceso: debe estudiar a lo largo del semestre, realizar diferentes ejercicios/actividades, entregarlas y esperar un *feedback*, aprender de los errores para superarlos, etc. Deben ser constantes en su dedicación a la asignatura, lo que ha supuesto un gran cambio en el modelo tradicional de enseñanza universitaria. Ahora, en gran medida, la superación de la asignatura depende del esfuerzo, dedicación y habilidades del estudiante. Una buena definición de EC exige un esfuerzo constante, y desde el primer momento, por parte del estudiante.

Creemos interesante destacar el cambio de signo observado en la correlación entre la definición de la EC y la nota media obtenida si se tienen en cuenta todas las asignaturas (aunque una correlación de 0.087 no permita hacer grandes afirmaciones). Además, vale la pena subrayar el hecho de que, en ambos cursos, en las asignaturas optativas se da una relación positiva entre las variables estudiadas. Asimismo, dentro de esos bajos valores, el aumento que se observa en estas asignaturas (de un 0,052 a un 0,282) sí se podría considerar como significativo. Luego, podríamos decir que gran parte de esa relación positiva se puede explicar debido a que los estudiantes de esas asignaturas trabajan más en ellas, están más implicados y motivados, y el profesor puede hacer un mejor seguimiento de su proceso de aprendizaje al tratarse de grupos reducidos.

En cierto grado se pueden interpretar estas variaciones positivas encontradas en las correlaciones como indicios de que una buena definición de la EC supone la obtención de mejores resultados en un contexto de grupos reducidos y con alumnos motivados. Y es que, si los alumnos se implican desde el principio en la dinámica propuesta como evaluación y, ésta está correctamente diseñada, tienen más oportunidades para asimilar los contenidos correctamente y trabajar las competencias. No es lo mismo evaluarles con un único examen final obteniendo como único *feed-back* la explicación dada en la revisión de examen, que si se les va evaluando a lo largo de todo el semestre, dándoles *feed-back* tras cada una de las actividades lo que facilita la corrección y asimilación de conceptos a lo largo del semestre y, por tanto, su preparación ante una posible prueba final. Claro está que para que esto se pueda realizar, el profesor deberá tener grupos reducidos pues si no es impensable un correcto seguimiento personalizado y, por tanto, una correcta implementación de la EC.

## 6. CONCLUSIONES

El presente estudio, de carácter eminentemente exploratorio, centra la atención en una de las piedras angulares del proceso de aprendizaje del estudiante en el nuevo marco de educación superior: la evaluación continua. Concretamente, estudia la relación entre la definición de la EC y las notas obtenidas por los estudiantes de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Barcelona.

Tal y como se mencionó previamente, la diplomatura de GAP –actualmente grado- fue una de las primeras titulaciones de la UB en emprender la adaptación al EEES (curso 2002-2003). El presente estudio se centra en los dos últimos cursos previos a la implantación del grado (2007-2008 y 2008-2009). Etapa de madurez dentro de ese proceso de adaptación al EEES. No obstante los datos no indican semejante cosa, si bien se debería hacer la lectura de estos datos contextualizándolos en su momento: no es lo mismo la información y formación de la que disponemos hoy en día respecto al EEES que hace dos cursos.

La principal conclusión respecto a la definición de la EC en esta diplomatura es que se observa una mejora significativa en dicha definición. Vale la pena destacar que en el curso 2008-2009 la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, de la cual dependen los estudios de GAP, redactó un protocolo de actuación para los grupos adaptados al EEES. Si bien, éste no pretendía ser una normativa de evaluación, si daba unos marcos generales de actuación respecto a la EC, que seguro han contribuyeron a esa mejora observada. Así pues, claras directrices por parte de la institución ayudan a la correcta definición de la EC.

Pero, ¿qué supone una mejor definición de la EC? De las opiniones, mayoritariamente coincidentes, de los expertos, así como de la bibliografía consultada, se entiende por una pobre definición de EC aquella que equivale a una definición tradicional de evaluación: una única prueba, al final del periodo lectivo. Los expertos consultados apuntan que el no especificar las actividades que se van a llevar a cabo, o bien, hacer pruebas parciales eliminatorias, son claros síntomas de una pobre definición de EC, en lo que coincidimos plenamente con ellos. Por el contrario, una buena definición de EC es aquella en la que se definan diversas actividades de carácter evaluable a lo largo del semestre y con pesos de notas repartidos. En concreto, los expertos consultados han puntuado mejor aquellas asignaturas con más de tres actividades diferentes.

En cuanto a las notas obtenidas por los estudiantes durante esos dos cursos, se observa como en el 2008-2009 aumenta el número de notables y excelentes obtenidos, se reducen levemente el número de no presentados y aumentan levemente el número de suspensos. Si bien, somos conscientes de que existen multitud de motivos que pueden condicionar las notas obtenidas (por ejemplo, implicación del estudiante, calidad de explicación del profesor, situación familiar y laboral estable, etc.) hemos optado por ver si existe relación con la definición de la EC. Tal y como se ha visto, las correlaciones obtenidas son muy bajas entre estas dos variables; en otras palabras, la definición de la EC parece tener poca relación con las notas obtenidas. Hecho nada sorprendente dada la gran variabilidad apuntada por la comparación entre la nota media de la asignatura y la valoración de la definición hecha por los expertos (ver tabla 8). Por ejemplo, en asignaturas con buenas definiciones de EC, los alumnos obtienen notas medias muy bajas. Si bien a priori este resultado puede ser contra intuitivo, puede no serlo tanto si lo contextualizamos en un período de transición de un modelo tradicional al nuevo EEES. Los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar a lo largo del semestre, a implicarse al 100% en cada actividad que debían afrontar. Así, se podría explicar que parte de esas notas sean bajas para asignaturas con una buena definición de la EC, dado que los estudiantes quizás no asumieron que se debían implicar desde el primer día, y seguían esperando el examen final sin saber que gran parte de la nota, ahora, venía condicionada por las actividades de la EC.

Es interesante destacar que en las asignaturas optativas (aquellas con menor número de matriculados y, por tanto, dónde el profesor tiene más capacidad para poder realizar diferentes actividades, correcciones, etc.) se observa en ambos cursos una relación positiva entre definición de la EC y notas obtenidas por los alumnos. Esto podría deberse a que las asignaturas optativas, por regla general, no sólo cuentan con un número inferior de estudiantes, sino que se matriculan en ellas aquellos que están interesados en la materia. Por tanto, el factor motivacional intrínseco en ellas es fuerte. El hecho de que al mejorar la definición de la EC, la relación con las notas obtenidas aumente, puede suponer que a mejor definición de la EC en grupos reducidos de estudiantes motivados y trabajadores, mejores resultados se obtengan.

Una línea futura de investigación puede ser la de analizar la definición e implementación de la EC en los primeros cursos del nuevo grado de GAP. Eso sí, para paliar limitaciones existentes en el presente trabajo, consideramos necesario profundizar en las definiciones de la EC preguntando a los profesores sobre qué hacen y cómo lo hacen así se podría analizar cómo ciertos aspectos de diseño de la EC (por ejemplo, periodicidad de las actividades, *feedback* personalizado y rápido, etc.) influyen en los resultados de los estudiantes y, por tanto, en su aprendizaje. Asimismo, se debería recoger la opinión de los estudiantes sobre el diseño e implementación de la EC en cada asignatura para poder contrastarla con los resultados obtenidos.

La adaptación al EEES ha sido, es y será un proceso arduo y difícil para universidades con altas cifras de alumnado y con sistemas de clases magistrales arraigado. No obstante, hemos de seguir trabajando en la definición de metodologías y evaluaciones apropiadas, a la vez, que hemos de conseguir condiciones aceptables (grupos reducidos, infraestructuras que permitan trabajos en grupo, etc.).

## Notas

<sup>1</sup> Para profundizar en este tema véanse Delgado y Oliver (2003) o Struyven *et al.* (2005).

<sup>2</sup> Incluso en algunos planes docentes sólo se explicitaba que se harían “varias actividades”.

<sup>3</sup> Se consideró oportuno introducir este dato pues podría influir en las valoraciones ya que, de todos es sabido que en las optativas el número de matriculados es menor; luego se puede esperar una mejor definición de EC (mayor número de actividades, seguimiento, etc.).

<sup>4</sup> Al no poder dar el nombre de asignatura para mantener el anonimato, se consideró interesante facilitar la facultad a la que estaba adscrita con el fin de que los encuestados que examinaban las definiciones de la EC se hicieran una idea del tipo de asignatura. Se consideró necesario introducir algún tipo de contextualización.

<sup>5</sup> Se han marcado en verde las asignaturas que han obtenido una valoración superior a 7 y en naranja aquellas cuya puntuación es inferior a 5. La asignatura 25 del curso académico 2008-2009 aparece en naranja pues su nota exacta es 4,96.

<sup>6</sup> En principio, este hecho no afecta a la definición general de la EC pues como se ha dicho anteriormente los planes docentes se realizan *ex-ante*.

## Agradecimientos

Los autores desean dar las gracias, en primer lugar, a todos los expertos que han colaborado de forma desinteresada en este estudio por su tiempo y sus valiosos comentarios; en segundo lugar y, muy especialmente, a la Dra. Marina Solé Català -entonces Jefa de Estudios de la Diplomatura de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Barcelona- por sus gestiones para facilitarnos la información que le solicitamos; en tercer lugar, dar las gracias al personal de la Secretaria de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona encargado de facilitarnos los datos de los resultados de los alumnos; también, a los participantes en el VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI 2010) celebrado en Barcelona en Junio de 2010 por los comentarios realizados al trabajo; y, por último, pero no por ello en menor grado, a los dos revisores de este artículo que con sus recomendaciones y comentarios han contribuido a mejorar el artículo.

## REFERENCIAS

- Cadenato, A. y Martínez, M<sup>a</sup>. (2008). “L’avaluació en el marc de l’Espai Europeu d’Educació Superior (EEES)”, *Monogràfics ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya*. Disponible en: [http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions\\_ice/2\\_avaluacio.pdf](http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions_ice/2_avaluacio.pdf)
- Delgado, A.M<sup>a</sup> y Oliver, R. (2003). “Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación” [artículo en línea]. UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>
- Delgado, A.M<sup>a</sup> y Oliver, R.. (2006). “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1): 1-13.
- Delgado, A.M<sup>a</sup>. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio superior*. Madrid: Dirección General de Universidades. Disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Gallardo, E. y Camós, M. (2009). “The continuous assessment in the European Higher Education Area: The need for understanding”. Paper presentado en la *International Technology, Education and Development Conference (INTED)* de 2009. Llevada a cabo del 9 al 11 de Marzo de 2009, en Valencia - España. ISBN: 978-84-612-7578-6 (CD de proceedings)



---

Gallardo, E., Montolio, D. y Camós, M. (2010). "The European Higher Education Area at work: Lights and shadows defining Continuous Assessment". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, Vol. 2: 10-22. DOI: 10.1344/105.000001524.

Solé, M. (2009). "A pilot experiment for adapting university studies to the European Higher Education Area: The Public Administration and Management Diploma course at the University of Barcelona". Paper presented at INTED 2009, Conference held at Valencia (Spain).

Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2005). "Students perceptions about evaluation and assessment in Higher Education: A review". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4): 325-341.

UB (2008). "Protocol d'actuació acadèmic-docent dels "Grups adaptats EEES" i assignatures assimilades per a tots els ensenyaments de la Facultat de Dret (curs 2008-2009)". Documento aprobado por la Comisión Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, el día 18 de junio de 2008.

#### Abstract

The present study examines whether a better definition of continuous assessment (CA) reverts positively in the results obtained by students. First, we analyse the teaching plans of all the subjects taught in the Diploma in Management and Public Administration at the University of Barcelona (one of the first degrees at the University of Barcelona in adapting to EHEA criteria) during the 2007-2008 and 2008-2009 academic years, in order to know the definition of CA that the professors have used in their subjects. Next, we have asked a panel of experts (academics with extensive careers in teaching innovation) to assess the definition of CA that the professors of this diploma have established in their teaching plans. Their assessment has allowed us to establish a ranking of subjects depending on the definition of the CA. To relate this evaluation of the CA with the students' performance we use information on the grades obtained per student and per subject in those academic years. We observe that during these two academic years the definition of CA has improved, although, this improvement seems to not be reflected in students' higher results.

**Key words:** Continuous Assessment, Student's Results, Teaching Plans.

**JEL Codes:** A23