



**VOL. 22, Nº4 (octubre- diciembre, 2018)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

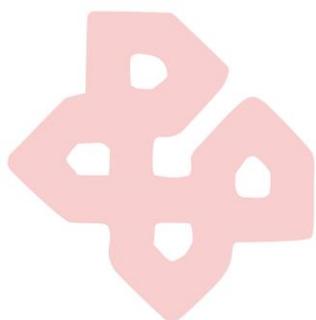
DOI: 10.30827/profesorado.v22i4.8392

Fecha de recepción: 09/11/2016

Fecha de aceptación: 23/04/2017

## **ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA SOBRE EVALUACIÓN**

*Analysis of university teaching innovation experiences about assessment*



*María Elena Cano García  
Laura Pons Seguí  
Laia Lluch Molins  
Universidad de Barcelona, España.*

*E-mail: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)*

*[lponsseg8@ub.edu](mailto:lponsseg8@ub.edu)*

*[laia.lluch@ub.edu](mailto:laia.lluch@ub.edu)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>,*

*<https://orcid.org/0000-0002-4576-4173>,*

*<https://orcid.org/0000-0002-7288-2028>*

### **Resumen:**

Se analizan las experiencias relativas a la evaluación de aprendizaje contenidas en actas de innovación docente de los años 2011-2015, con el objetivo de conocer sobre qué aspectos de la evaluación se está innovando y a qué ámbitos de conocimiento pertenecen. Con este propósito se han establecido seis hipótesis en base a la literatura previa y, para verificarlas, se han seleccionado actas de congresos de innovación docente pertenecientes a universidades públicas del territorio español. Se ha analizado el instrumento o estrategia sobre el que versa la innovación y los agentes evaluativos, se ha identificado el tipo de asignatura, el campo de conocimiento y las estrategias de recogida de información para valorar sus resultados. Los datos obtenidos se han explorado de forma descriptiva. Los resultados del análisis muestran que el campo de Humanidades es donde se realizan menos innovaciones; la mayoría de innovaciones se desarrollan en el primer curso de grado; estas tienden a incorporar diversos agentes evaluativos; y el método más utilizado para valorar los resultados de una innovación son los cuestionarios de satisfacción y percepción de aprendizaje. No se ha podido comprobar si la mayoría de las innovaciones docentes están vinculadas a proyectos de innovación docente reconocidos institucionalmente, ni si estas se realizan con grupos reducidos de

estudiantes. En conjunto, todo ello ofrece un panorama acerca del estado de las innovaciones en educación en España y proporciona una mayor comprensión de la evaluación de los aprendizajes en educación superior en la actualidad.

*Palabras clave:* Evaluación, Innovación Docente, Educación Superior, Actas, EEES

### **Abstract:**

Experiences related to assessment of learning included in teaching innovation proceedings from 2011-2015 are analysed with the aim to know what assessments elements are innovated and what fields of knowledge these innovations belong to. For this purpose, six hypotheses have been established based on previous literature and, to verify them, proceedings from teaching innovation congresses from Spanish state universities have been selected. It has been analysed the instruments or strategies the innovations deal with and the assessors. The characteristics of the subject, the field of knowledge and data collection instruments have been identified to assess the results of the innovation. The information collected has been explored qualitatively. The results from the analysis show that the field of Humanities is where fewer innovations take place; most of the innovations take place in the first year; innovations tend to include different assessors; and, satisfaction and learning perception questionnaire is the method used the most to assess the innovations results. It was not possible to verify either whether most teaching innovations are linked to teaching innovation projects institutionally recognized or whether innovations take pace with smaller groups. Overall, the study offers a general overview about the current stated of educational innovation in Spain and it provides a better comprehension of current assessment of learning in higher education.

*Key Words:* Assessment, Teaching innovation, Higher Education, Proceedings, EHEA.

## **1. Introducción**

Pocos La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso, en su inicio, un revulsivo para plantear innovaciones docentes que facilitasen lo que algunos autores (Zabalza, 2002; Fernández, 2010) han dado en llamar el cambio de paradigma que otorga el protagonismo del aprendizaje al estudiante, situándolo en el centro del proceso y repensando la carga de trabajo en términos de actividad del mismo. En este sentido, se dispone en la actualidad de numerosa literatura internacional (Biggs, 2003; Hannan y Silver, 2005) y nacional (De Miguel, 2005; Fonseca y Aguaded, 2007; Rué, 2007; Prieto, 2008) relativa a los procesos de innovación aparejados a este cambio.

La mayoría de universidades españolas, que ya disponían de programas y/o unidades de innovación docente, multiplicaron sus actividades como consecuencia de la necesidad de incorporar esta nueva visión. A pesar de que esta evolución se vio frenada por la crisis económica desatada en 2008 y de la escasa valoración de la docencia en la universidad frente a la actividad investigadora, junto a la inexistencia de una carrera docente, se sigue innovando en la universidad. Se entiende el concepto de innovación docente como la traducción práctica de ideas en nuevos sistemas e interacciones sociales, cuyo propósito es la introducción y la continua actualización de mejoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la docencia universitaria. Esto es, un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, no como “una actividad puntual sino un

proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado” (Carbonell, 2002: 11-12). Habitualmente, esta queda liderada por grupos de innovación docente y en forma de proyectos de duración anual o bianual. Parece pertinente cuestionar cuántos de los proyectos existentes abordan temáticas evaluativas y qué estudian exactamente. La investigación aquí presentada forma parte del proyecto de I+D (referencia cegada), dedicado a analizar la relevancia de la evaluación para el desarrollo de competencias y los cambios acaecidos en los procesos evaluativos como consecuencia del EEES. Por ello, se ha procedido a un análisis de actas de innovación docente, cuyos resultados se exponen en el presente artículo.

## **2. La evaluación, piedra angular de la innovación docente en la universidad**

La evaluación orienta el currículum y los cambios asociados al mismo. Birembaum (2003) señala que la innovación en evaluación podría ser la piedra angular del éxito del proceso de implementación de la educación basada en competencias y sugiere un cambio cultural que lleve a pasar de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje. En una línea similar, Tillema, Kessels y Meijers (2000) indican que la evaluación es la clave del desarrollo de competencias y apuestan por cambios en los procesos de evaluación. Las aportaciones de Segers (2001) y de Brown y Glasner (2003) constituyen referentes imprescindibles acerca de la importancia de cambiar las actividades evaluativas. Sin embargo, apenas existen datos y estudios previos que analicen qué se está haciendo en la práctica en las universidades: ¿qué campos de conocimiento están innovando más en evaluación?, ¿en qué cursos se produce mayor número de innovaciones?, ¿hasta qué punto el contenido de dichas innovaciones supone la incorporación de nuevos agentes y una nueva lógica de los procesos de evaluación? y ¿cómo se recogen evidencias que documenten el valor de los procesos de innovación realizados? Estos interrogantes han orientado el desarrollo del análisis realizado.

Con relación a las estrategias metodológicas, De Miguel (2005) señala que la lección magistral es más usual en todos los campos de conocimiento por su viabilidad en grupos numerosos frente a otras metodologías activas, más difíciles de implementar. Este dato ha sido contrastado en estudios posteriores (Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 2011), llegando a concluir que la lección magistral vertebraba el trabajo del alumnado (Rodríguez y Santana, 2015). El profesorado considera más adecuadas las clases teóricas y el estudio individual para el desarrollo de conocimientos, aunque en Ciencias Sociales las clases teóricas poseen una menor valoración y en Ciencias de la Salud los seminarios destacan por encima del resto de áreas de conocimiento. Para el desarrollo de procedimientos, el profesorado coincide en la importancia de las clases prácticas y de las prácticas externas, aunque estas últimas parecen menos importantes para el profesorado de Ciencias Experimentales. Finalmente, para el desarrollo de las actitudes, el estudio en grupo y las prácticas externas parecen lo más adecuado, pese a que, en Humanidades, por ejemplo, se

valora para tal fin la clase teórica. No obstante, las actividades que tienen un cariz asimilativo son las más comunes en todas las ramas de conocimiento y, aparentemente, solo existen diferencias significativas en el uso de las actividades que tienen una intencionalidad aplicativa, puesto que estas tienden a ser más utilizadas en ingeniería, arquitectura y ciencias (Marcelo et al., 2011).

En consecuencia, las estrategias y herramientas evaluativas también varían en los diversos campos de conocimiento (De Miguel, 2005): para evaluar conocimientos, el profesorado coincide, en primer lugar, en el uso de pruebas de respuesta corta (poco relevantes en Ciencias Sociales y Jurídicas) y larga. En segundo lugar, pruebas orales y pruebas objetivas (más importantes comparativamente en Ciencias de la Salud y mucho menos en Humanidades). Y, en tercer lugar, trabajos y proyectos. Para evaluar procedimientos, se prefieren las pruebas de ejecución, trabajos y proyectos e informes y memorias. No obstante, en Ciencias Experimentales valoran más que el resto las pruebas de respuesta corta y en Ciencias de la Salud prefieren las técnicas de observación. Finalmente, en el caso de la evaluación de las actitudes, la escala de actitudes sería el instrumento principal, aunque es en este caso donde se hallan mayores diferencias: las Enseñanzas Técnicas otorgan más importancia a las pruebas orales y los trabajos; las Ciencias Experimentales a los sistemas de autoevaluación y las Humanidades a los trabajos. Cabe destacar, sin embargo, que no siempre se han encontrado un alineamiento entre las actividades docentes y las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas (Rodríguez y Santana, 2015).

En anteriores trabajos (referencia) se ha documentado la preferencia general de los profesores por los trabajos y los exámenes como evidencias de evaluación. Concretamente se había hallado (referencia) que, de una muestra de 387 profesores, 81,8% de profesores de Ciencias Técnicas y un 80,0% de Experimentales señalaban que el principal instrumento de evaluación era el examen de ejercicios. Además, un 95,5% de los profesores de enseñanzas técnicas encuestados decían emplear preferentemente un trabajo para evaluar los aprendizajes, mientras que sólo era empleado por un 55,4% de los profesores de Ciencias Experimentales, que se decantaban por los proyectos en un 55%. Finalmente, los exámenes de preguntas abiertas se empleaban, más que en ningún otro campo, en Ciencias Sociales (72,8%) y las preguntas cerradas, tipo test, destacaban en Ciencias de la Salud (80,5%). En el proyecto de I+D que enmarca este trabajo también se ha hallado que los egresados refieren que los instrumentos de evaluación más utilizados a lo largo de la titulación (aunque no los más útiles) son los exámenes de desarrollo (el 76,1% de los consultados dicen que se emplea bastante o mucho), aunque hay diferencias entre titulaciones (por ejemplo, en titulaciones de Ciencias de la Salud hay mayor empleo de pruebas objetivas y en las Ingenierías los proyectos son la principal metodología y forma de evaluación). Por lo tanto, parecen mantenerse las diferencias por campos de conocimiento que la literatura ya ha indicado (Miller, Imrie y Cox, 1998; Astin y Lising, 2012; Brown, Bull y Pendlebury, 2013).

Pese a las experiencias documentadas en el campo de las Humanidades por Piñol y Trenchs (2012) y las valiosas aportaciones de la Guía de Evaluación de Competencias de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2014), tienden a ser escasas. Ruíz y Martín (2005) analizan los proyectos de innovación de la Universidad de Murcia, hallando que únicamente un 11,49% pertenecen a esa área, frente al 25,78% de Ciencias Experimentales y de la Salud o el 32% de Ciencias Sociales y Jurídicas. Llegan a señalar:

El escaso número de encuestas recibidas del área del Humanidades no es debido a que el número de profesores sea menor que el del resto de áreas, muy al contrario. Este dato permite suponer que posiblemente el profesorado del área de Humanidades estuviese menos interesado en el tema. También es posible que la problemática que surgió en esta área con la realización de los libros blancos de las titulaciones haya provocado una actitud negativa de este colectivo frente a la reforma (Ruíz y Martín, 2005: 175).

No obstante, esto no significa que no se innove en el campo de Humanidades, puesto que en todas las áreas de conocimiento se pueden encontrar diseños innovadores y clásicos (Marcelo et al., 2011).

Respecto a los cursos en los que se producen más innovaciones, el primer curso parece a priori el más indicado para mejorar los procesos de evaluación atendiendo a su carácter selectivo. Por ejemplo, la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (2005) determina que la mayor tasa de abandono se produce en el primer curso y conmina a instaurar medidas que lo palién. La situación en las universidades catalanas es similar, puesto que casi el 58% del alumnado que abandona los estudios universitarios lo hace durante el primer año de carrera (AQU, 2010), siendo la tasa total de abandono durante el primer curso del 14,5%. En el conjunto del contexto español, según datos oficiales, la tasa de abandono universitario durante el primer curso es de 19% (MECD, 2015). Esta práctica es, de hecho, muy usual en universidades anglosajonas, especialmente en Australia donde se suceden programas y experiencias bajo el título de “First year experiences” o similar que pretenden mejorar la motivación y el rendimiento en el primer curso, al considerarlo el más relevante. Por ello, gran parte de las innovaciones están situadas en este momento, como evidencian las múltiples experiencias del continente australiano (por ejemplo, Griffith University, Queensland University of Technology, Flinders, La Trobe University). La tradición de dos décadas de experiencias es recogida por el [informe de la Monash University en asociación con la Universidad de Adelaida y de Newcastle](#) (2014) y por Baik, Naylor y Arkoudis (2015). Ambos documentos atestiguan la importancia del primer año y documentan innovaciones educativas realizadas en ese momento. Precisamente esos son los cursos en los que se produce mayor interés por la docencia y mayor número de innovaciones docentes, pese a que cuando se realizan cambios, los profesores suelen preferir realizarlos en grupos no muy numerosos (Álvarez, Grau y Tortosa, 2016). De hecho, la alusión a las ratios suele ser, junto con la falta de formación, uno de los obstáculos más señalados por el profesorado para no innovar (Ion y Cano, 2012).

Por otra parte, respecto a las propuestas evaluativas, Van de Watering, Gijbels, Dochy y Van der Rijt (2008) ya identificaron cuáles son las estrategias menos populares entre los estudiantes. Entre ellas se encuentran los portafolios o la diversificación de los agentes que evalúan. De hecho, se muestran especialmente críticos con la evaluación entre pares. En cambio, las actividades de evaluación “tradicionales”, con las que se encuentran más familiarizados, poseen mayor aceptación. En esta misma línea, Falchikov (2005), Sutton (2012), Ibarra y Rodríguez (2015) e Ibarra, Rodríguez y Gómez (2011, 2012) ya han señalado la falta de alfabetización en evaluación y feedback que tienen los estudiantes y han apostado por aumentar progresivamente los procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares como forma de desarrollar la competencia de aprender a aprender y la autonomía e iniciativa. Sin embargo, implementar experiencias de autoevaluación y de evaluación entre pares requiere una revisión de las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que quizá lleve a que sean menos “populares” como objeto de innovación docente o, en el caso de realizarse, puede que se produzca su adopción directamente vinculada a la introducción de algún tipo de registro que tiene que ser completado por el alumnado.

Finalmente, para el análisis de las actas de innovación, parece relevante también aludir a cómo dichas innovaciones son evaluadas, con el fin de modificarlas o mantenerlas e institucionalizar los cambios. Ello remite a los procesos de metaevaluación que se realizan, que, a no ser que formen parte de una investigación, suelen reducirse a la evaluación de la percepción de los implicados, en el mejor de los casos. En ocasiones los criterios para la evaluación de los proyectos de innovación docente de algunas universidades explicitan claramente la conveniencia de basar la evaluación del proyecto en evidencias y en ese sentido promueven una evaluación más completa (León y López, 2014). No obstante, tal como destacan estudios previos (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010), la evaluación de las innovaciones tiende a ser poco sistemática y formalizada.

A partir de las reflexiones realizadas, se sugirió un análisis sobre las contribuciones de las innovaciones docentes presentadas en congresos. Prácticamente no se dispone de datos sobre estadísticas previas (sólo en ciertos campos de conocimiento, revistas específicas, etc.). Únicamente destacan las contribuciones de Carrasco (2012) y Bové, Angla, Domingo, Martín, Rabassa y Setó (2014), aunque esta última circunscrita al campo de la Economía. Carrasco (2012) realiza un análisis estadístico de las comunicaciones presentadas en los Congresos Internacionales de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUIs), llegando a constatar el aumento de contribuciones relativas a innovación docente. Por su parte, Bové et al. (2014), al estudiar los congresos CIDUI 2010 y CIDUI 2012, hallaron también una tendencia creciente, así como que, en el campo de la Economía, la palabra clave más repetida era “evaluación” (7,3%). Pese a ello, no se dispone de análisis sistemáticos de fuentes diversas respecto al contenido de las innovaciones docentes en la universidad española.

### 3. Método

#### a) Hipótesis

A partir de la revisión teórica y un análisis exploratorio previo de ciertas actas de innovación docente, se formularon algunas suposiciones relativas tanto al contenido como al contexto de las experiencias innovadoras. De este modo, se partió de las siguientes hipótesis:

- Se producen menos innovaciones en los campos de Humanidades.
- Se producen más innovaciones en los primeros cursos.
- Se producen más innovaciones vinculadas a proyectos de innovación docente.
- Se producen más innovaciones en grupos con bajo número de estudiantes.
- Las innovaciones se centran en la incorporación de diversos agentes evaluativos más que en instrumentos.
- Los resultados de la innovación se limitan a recoger la satisfacción de los participantes.

#### b) Selección de la muestra

Con el fin de realizar el análisis de las actas de innovación docente se procedió a una búsqueda en las webs institucionales de diversas universidades públicas para obtener actas de jornadas y encuentros de innovación docente universitaria, consiguiendo así un panorama global de la situación. Este proceso reveló que no todas las universidades han celebrado jornadas o encuentros, o bien si los han celebrado y han difundido sus programas, no han recogido las contribuciones en ningún documento. Finalmente, otras instituciones poseen enlaces que han dejado de estar operativos. Por ello, se tuvo que descartar gran número de instituciones y se optó, finalmente, por analizar una muestra de 21 instituciones admitiendo el sesgo que puede derivar de la accesibilidad.

Durante el estudio, se analizaron 676 experiencias de innovación docente correspondientes a 31 actas de congresos, encuentros y jornadas de innovación docente de universidades estatales públicas (Figura 1). Se trataba de actas de encuentros comprendidos entre los años 2011 y 2015. Las 31 actas son de 21 universidades diferentes (de algunas instituciones se dispone de actas de más de un año). Si no se hallaban las actas del año solicitado, se acudía a las últimas. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, que corresponden a 2008; de la Universidad de Málaga, que son de 2009 y de la Universidad de Castilla-La Mancha, que corresponden a 2010, al no estar disponibles en 2011.



Tabla 1  
Selección y justificación de las actas analizadas.

CC.AA.	nº universidades públicas	% universidades públicas	Sobre una muestra de 20 aprox.	Muestra de centros por cada CC.AA.	Justificación
ANDALUCÍA	10	19,6078	3,92156	5	Se tomó una más dada la extensión y diversidad del territorio.
ARAGÓN	1	1,96078	0,39215	1	
ASTURIAS	1	1,96078	0,39215	1	
CANARIAS	2	3,92156	0,78431	2	Se tomó una más por las características específicas que pudieran presentar centros insulares. Una es el CIDUI, que, pese a ser en Cataluña, incorpora experiencias del conjunto del Estado.
CATALUÑA	7	13,72549	2,74509	3	
CASTILLA LEÓN	4	7,84313	1,56862	2	
CASTILLA LA MANCHA	1	1,96078	0,39215	1	Al no hallarse actas para las universidades presenciales, se tomó una universidad no presencial, con lo que su localización física es menos relevante.
COMUNIDAD DE MADRID	6	11,76470	2,35294	2	
COMUNIDAD VALENCIANA	5	9,80392	1,96078	2	
GALICIA	3	5,88235	1,17647	1	
MURCIA	2	3,92156	0,78433	1	
BALEARES	1	1,96078	0,39215	0	
EXTREMADURA	1	1,96078	0,39215	0	
CANTABRIA	1	1,96078	0,39215	0	
EUSKADI	1	1,96078	0,39215	0	
NAVARRA	1	1,96078	0,39215	0	
LA RIOJA	1	1,96078	0,39215	0	
CEUTA Y MELILLA	3	5,88235	1,17647	0	
	51			21	

No se encontraron actas de las comunidades sombreadas (Baleares, Extremadura, Cantabria, Euskadi, Navarra y La Rioja). Ceuta y Melilla cuentan con unidades derivadas de una universidad ya presentada por el análisis realizado de otra Comunidad Autónoma.

La selección años obedeció al período de duración del proyecto de I+D ampliado un año por delante, por dos motivos: en primer lugar, porque algunas instituciones celebraban encuentros de periodicidad superior a la anual y, en segundo lugar, por considerar que los efectos de la crisis podrían haber llevado a una disminución o suspensión de algunas actividades, programas y encuentros de innovación docente y ello hacía aconsejable extender el marco temporal para obtener una visión más fidedigna.

Una vez seleccionado el documento de actas, se procedió a analizar todas aquellas experiencias que cumpliesen uno o más de estos tres criterios:

- a. Estar contenidas en una sección de las actas cuyo título genérico fuese el de evaluación (aceptando como válida la tarea previa de un comité científico y/u organizador que ya ha clasificado las aportaciones y las ha incluido entre las relativas a evaluación).
- b. Llevar en el título de la aportación la palabra “Evaluación”.
- c. Estar entre las palabras clave el término “Evaluación”.

Cabe destacar que, en relación a las 676 experiencias de innovación docente analizadas, 210 pertenecen a la Universidad de Alicante (UA), dato que representa un 31,07% del total, puesto que las actas que editan son muy voluminosas, frente a las que recopilan otras instituciones. De manera específica, los campos disciplinares predominantes en las experiencias de innovación docente en esta universidad son: Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación (15,65%), tal y como se ha destacado con anterioridad, seguido de Ciencias Económicas y Empresariales (14,78%), Biología celular y molecular (12,17%) y Tecnologías de la Producción, Construcción y Transporte (12,17%). Ello puede afectar, sin duda, los resultados que se muestran.

### **c) Procedimiento**

Se procedió a clasificar cada una de las aportaciones atendiendo a diversas variables, que se desglosan a continuación: campo de conocimiento, número y tipo de asignatura implicada, curso, número de estudiantes, vinculación con un proyecto de innovación, qué, cómo y quién evaluó, y recogida de evidencias del funcionamiento de la innovación.

En primer lugar, el campo de conocimiento al que pertenece la innovación se clasificó tomando la propuesta de ANECA (Ciencias Experimentales; Enseñanzas técnicas; Ciencias sociales y jurídicas; Humanidades) y añadiendo una última categoría “Multi-facultades” por si se trataba de una propuesta interdisciplinar. El campo de ciencias de la salud no se consideró porque, tras un estudio exploratorio, se vio que la mayor parte de las innovaciones docentes en este campo se presentaban en encuentros ad hoc, como los de Educación Médica o tenían un carácter interdisciplinar, de modo que la mayoría de casos se incluyeron en “Multi-facultades”. En segundo lugar, el número de asignaturas implicadas se trató como una variable dicotómica (una/varias). El tipo de asignatura contemplaba las posibilidades siguientes: troncal (formación básica); obligatoria; optativa; varias asignaturas implicadas. En tercer lugar, el curso en el que se hacía la asignatura se consignaba numéricamente si era de grado o con el término “máster”. En cuarto lugar, el número de estudiantes era una variable numérica. En quinto lugar, si la innovación se hallaba vinculada a un proyecto de innovación docente también era dicotómica: sí o no/no consta. En sexto lugar, en el campo “qué se evaluó” se decidió anotar las palabras clave que aparecían en cada propuesta. Por su parte, el “cómo se evaluó” se clasificó en trece posibilidades: MCQ; ensayo; portafolio;

rúbrica; instrumento para la autoevaluación; instrumento para la evaluación entre iguales; no es una innovación con un instrumento; prácticas de laboratorio; problemas; proyectos; foros de discusión; observación; otros. Y el “quién evalúa” se clasificó en seis: profesor; autoevaluación; evaluación entre iguales; implicación de miembros externos (tutores de prácticas, tribunales...); otros; varios. Finalmente, en último lugar, se anotó cómo se recogían las evidencias del funcionamiento (investigación) o cómo se documentaban los resultados de la innovación y, en este caso, la variable se dividió en ocho categorías: cuestionario a estudiantes participantes; cuestionario a profesores participantes; autoinforme; actas de reuniones; medición del rendimiento académico; diseños experimentales; otros o simplemente no se recogen, es una descripción.

Cabe indicar que muchas de las informaciones no constaban de forma sistemática en las experiencias analizadas. Por ejemplo, el número de alumnos, el tipo de asignatura o la vinculación con un proyecto de innovación institucional muy a menudo no aparecían, lo cual supuso un obstáculo para el análisis.

#### **d) Proceso de análisis**

Una vez recogidas las actas de innovación docente seleccionadas, se pasó al análisis de la información. Para este propósito, se utilizó el software Microsoft Excel 2013, para realizar un análisis descriptivo de la información. Así, a partir de los datos obtenidos de cada acta, se unificaron todos los resultados y se analizaron conjuntamente, con el propósito de poder obtener frecuencias y porcentajes. Las variables cualitativas se tradujeron a cuantitativas.

Una vez analizadas las variables individualmente, se exploró las posibles relaciones que podía haber entre ellas. Así, por ejemplo, se analizó la relación entre universidad y campo disciplinar, con el objetivo de conocer si la universidad de procedencia de las actas de innovación determinaba el campo disciplinar de las experiencias de innovación presentadas. Este análisis se realizó a partir de la creación de tablas dinámicas de recuento, que permitían ver los resultados individuales de cada variable y, a su vez, la relación con otras variables. No obstante, en algunos casos, el exceso y la diversidad de datos obtenidos dificulta la extracción de conclusiones.

A continuación, se pasa a describir los resultados obtenidos después del proceso de análisis de las actas y de los datos obtenidos.

## **4. Resultados**

En relación a la primera hipótesis, relativa a si se producían menos innovaciones en el campo de las humanidades, de las 676 experiencias de innovación docente analizadas, un 18.47% pertenecían al campo de conocimiento de Ciencias sociales, políticas, del Comportamiento y de la Educación (gráfico 1). En segundo lugar, el 13.51% de las innovaciones eran interdisciplinares o multi-facultades, seguidas por las

de Ciencias Económicas y empresariales (11.71%). Por otra parte, el campo disciplinar menos presentes es Humanidades (1.13%), seguido de Matemáticas y Física (2.48%), Enseñanzas técnicas (2.48%), Geografía, Historia y Arte (2.48%) y ciencias sociales y jurídicas (2.70%)

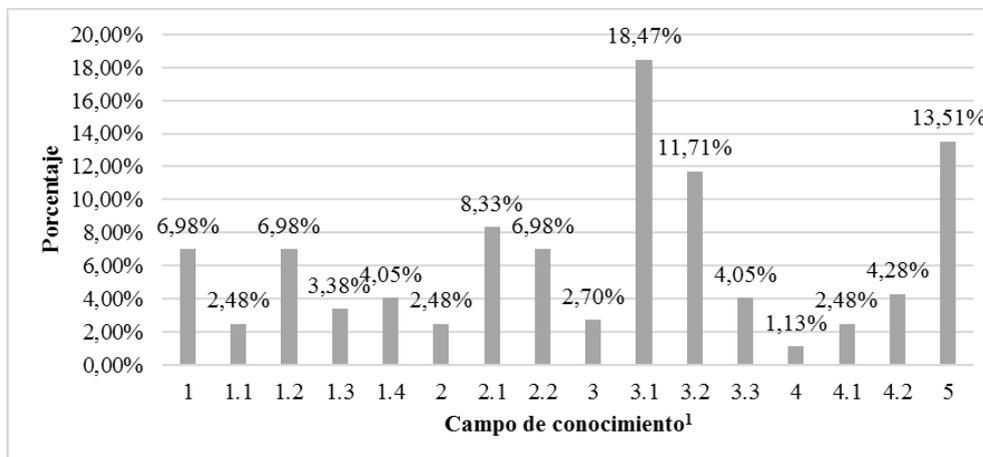


Gráfico 1. Campo de conocimiento al que pertenece la innovación (tomando la clasificación de ANECA)

Se evidencia que el campo disciplinar de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación es más explícito en las actas de innovación docente correspondientes a la Universidad de Alicante (UA) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y en las actas de innovación docente del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) de Barcelona. Mientras que las innovaciones en Multifacultades o desarrolladas de manera interdisciplinar predominan en la Universidad de Oviedo, la Universidad de Alicante -donde también predominan las innovaciones docentes en el campo de Ciencias Económicas y Empresariales - y la Universidad de Cádiz.

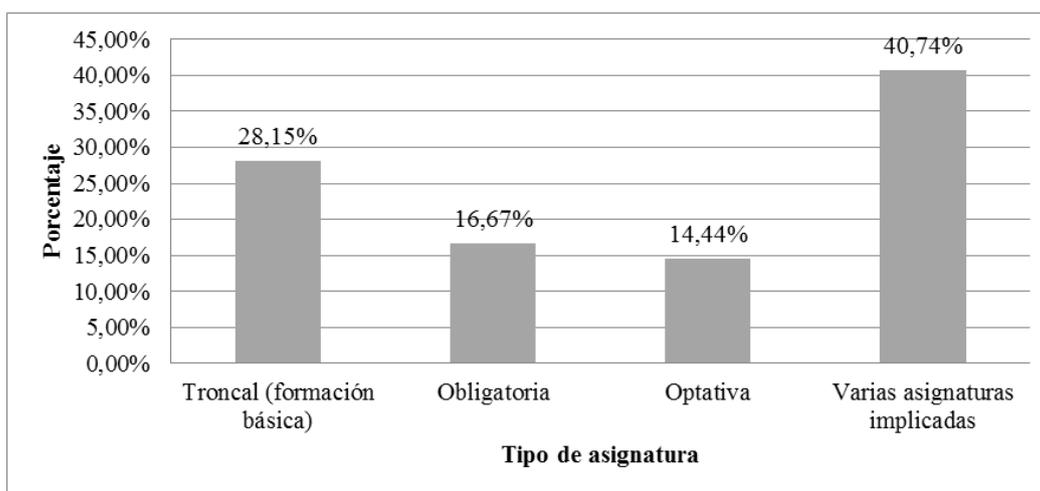


Gráfico 2. Tipo de asignatura.

En referencia al tipo de asignatura donde se ha desarrollado la innovación docente (Gráfico 2), a pesar de que casi nunca se especifica, es más frecuente la

experiencia con más de una asignatura implicada (40,74%), mientras que los contextos con asignaturas optativas (14,44%) y asignaturas obligatorias (16,67%) son menos frecuentes. No obstante, se obtuvo que un 28,15% de las experiencias de innovación docente para la formación básica se desarrollaron en asignaturas troncales.

Con lo que respecta a la segunda hipótesis, relativa al curso en el que se producen más actividades, se ha evidenciado que el número de experiencias de innovación docente se reduce a medida que progresan los cursos (Gráfico 3): se produce una disminución desde un 29,70%, en primer curso de grado, un 14,60% en segundo curso de grado, un 14,11% en tercer curso de grado, un 13,86% en cuarto curso de grado y un 6,93% en otros cursos de grado, si los hay hasta un 4,46%, en Máster. Sin embargo, destacar que un 16,34% de estas innovaciones se han desarrollado en varios cursos, puesto que se trata de innovaciones que se realizan sobre una misma materia que se desglosa en asignaturas que ocupan más de un curso o similar.

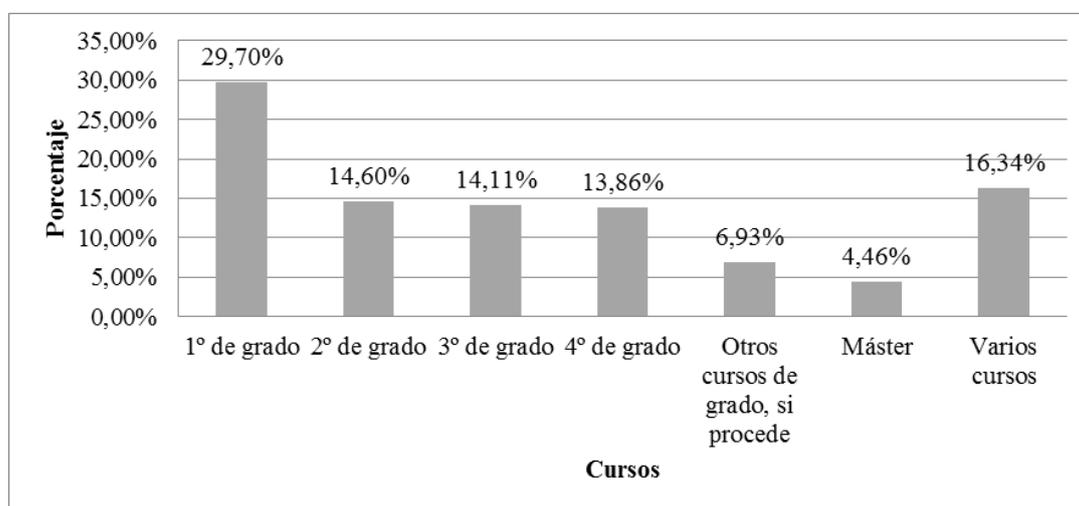


Gráfico 3. Curso de la asignatura en la que se ha hecho la innovación.

En relación con la tercera hipótesis, que exploraba si las experiencias se enmarcaban en proyectos financiados institucionalmente, se obtuvo que en un 31,49% las experiencias de innovación docente sí estaban vinculadas a proyectos de innovación. Poco más se puede decir respecto a este punto. Tampoco logramos obtener datos significativos respecto a la dimensión de los grupos en los que se practican las innovaciones, que era sobre lo que versaba la cuarta hipótesis, por adolecer de estos datos las experiencias analizadas. La disparidad de los datos de aquellas actas que sí recogían el número de estudiantes hacía imposible obtener datos concluyentes.

Respecto a la quinta hipótesis y, en concreto, en qué consiste la innovación en la evaluación, en aquellas experiencias donde se ha explicitado (Gráfico 4), el instrumento más utilizado fue para la autoevaluación (15,46%), seguido de pruebas de elección múltiple (10,53%) y de prácticas de laboratorio (10,36%). En cambio, las

estrategias menos empleadas fueron la evaluación entre iguales (1,97%), seguida del ensayo (2,30%) y la observación (2,96%).

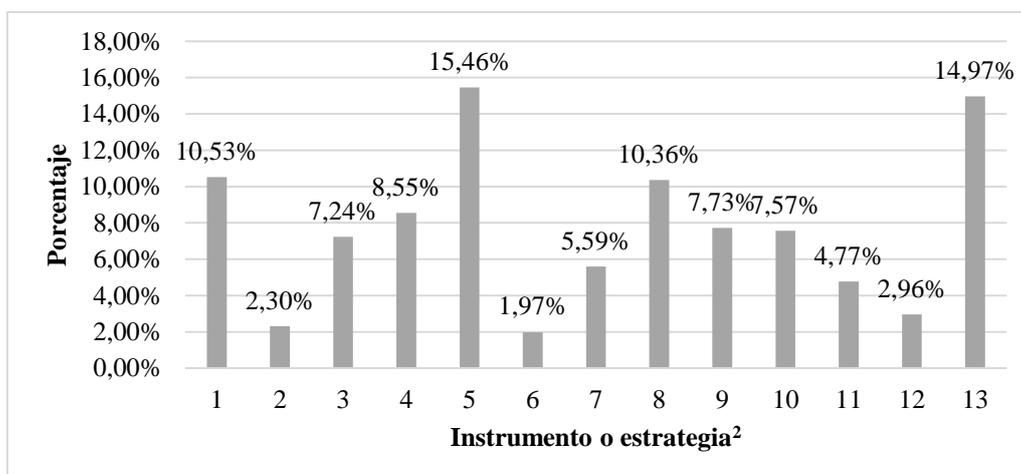


Gráfico 4. Instrumento o estrategia sobre el que versa la innovación<sup>1</sup>.

Con lo que respecta a las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, como el campo de conocimiento más presente en el análisis de las experiencias de innovación del Estado español, la estrategia innovadora más desarrollada está vinculada a la autoevaluación (20%). y el instrumento de evaluación más empleado es la rúbrica (20%), utilizada tanto para la evaluación entre iguales como para la autoevaluación. Mientras que en las experiencias de innovación docente llevadas a cabo en multi-facultades o de modo interdisciplinar también predomina la autoevaluación (17,50%), seguida de las pruebas tipo test (15%) y los proyectos (12,50%).

Finalmente, en relación a la última hipótesis, respecto a cómo se recogen las evidencias de funcionamiento de la investigación o cómo se documentan los resultados de la innovación (Gráfico 5), se concluye que la encuesta de opinión/cuestionario a estudiantes participantes (32,30%) es la técnica más utilizada, seguida del hecho de que, al tratarse de experiencias de innovación docente, muchas no recogen el funcionamiento de la innovación, sino que simplemente la describen (25,66%). Algunas miden el rendimiento académico (22,41%), entendiendo el rendimiento como calificaciones finales. Por otra parte, las técnicas menos utilizadas para recoger estas evidencias son las actas de reuniones (1,55%) seguidas del autoinforme (1,85%). Finalmente, apenas hay estudios comparativos con grupo control y grupo experimental (1,55%).

<sup>1</sup> 1. MCQ (Multiple Choice Questions); 2. Ensayo; 3. Portafolio; 4. Rúbrica; 5. Instrumento para la autoevaluación; 6. Instrumento para la evaluación entre iguales; 7. No es una innovación con un instrumento; 8. Prácticas de laboratorio; 9. Problemas; 10. Proyectos; 11. Foros de discusión; 12. Observación; 13. Otros.

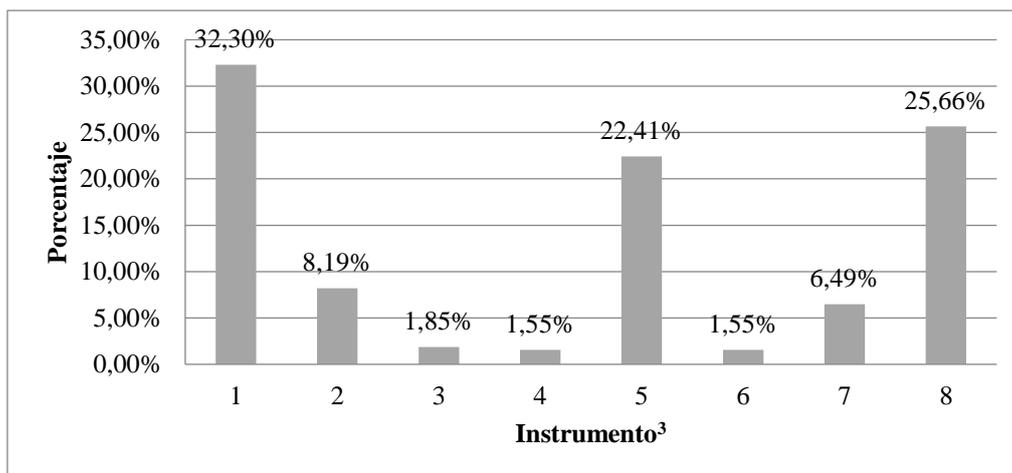


Gráfico 5. Técnicas o instrumentos<sup>2</sup> para recoger las evidencias del funcionamiento y resultados de la innovación realizada.

## 5. Discusión

El presente artículo tenía por objetivo analizar las experiencias relativas a la evaluación de aprendizaje contenidas en actas de innovación docente de los años 2011-2015, con el propósito de conocer sobre qué aspectos de la evaluación se está innovando y a qué ámbitos de conocimiento pertenecen. Con este fin, y a partir de las seis hipótesis establecidas, se ha analizado si estas podían ser aceptadas, a pesar de que el estudio cuenta con algunas limitaciones. Entre ellas se halla el número de actas analizadas, que, pese a ser elevado, podría ampliarse para resultar más exhaustivo. En concreto, se han recogido los eventos de la Universidad de Alicante, que dan lugar a actas especialmente voluminosas, con lo que, siendo una unidad, no resulta comparable con otra unidad de actas que contiene muchas menos experiencias. En conjunto el 31,07% de las experiencias corresponden a esta universidad y sin duda ello introduce una limitación importante a tener en cuenta para interpretar los hallazgos mostrados y para orientar futuras investigaciones.

Respecto a la primera hipótesis, efectivamente, se ha visto que se producen menos innovaciones en los campos de Humanidades. Una posible explicación tentativa es que parte de las innovaciones estén muy vinculadas al EEES, al nuevo paradigma docente, que sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y que promueve el desarrollo de competencias. El discurso de las competencias posee voces críticas en términos generales (Gimeno, 2008) y, especialmente desde el campo de las humanidades (Llovet, 2011), puesto que resulta difícil de encajar la visión aplicada e instrumental que posee con la naturaleza de las disciplinas propias de este campo. Sin embargo, una visión más holística del término competencias

<sup>2</sup> 1. Encuesta de opinión / Cuestionario a estudiantes participantes; 2. Encuesta de opinión / Cuestionario a profesores participantes; 3. Autoinforme; 4. Actas de Reuniones; 5. Medición del Rendimiento académico; 6. Diseños experimentales (con grupo control y grupo experimental); 7. Otros; 8. No se recogió, es una descripción.

(Pérez Gómez, 2007) podría dar pie a que los docentes de estos campos del conocimiento emprendiesen mayor número de innovaciones para mejorar las competencias de sus estudiantes. Por otra parte, pese a que se pueden encontrar innovaciones en todos los campos de conocimiento (Marcelo et al., 2011), la mayor parte de las innovaciones se dan en el campo del comportamiento y de la educación quizás porque el profesorado tiene un conocimiento experto y además desarrolla su tarea investigadora sobre tópicos educativos, de modo que se producen sinergias entre innovación docente e investigación.

En relación a la segunda hipótesis, también parece cierto que se producen más innovaciones en el primer curso (29,70%). Como se ha recogido, ello indica la relevancia de la docencia en el inicio de los grados y abona la conveniencia de que las instituciones establezcan de forma prioritaria acciones formativas y de apoyo en el primer curso, que es el momento en el que se pueden implantar unas formas de proceder que se perpetúen a lo largo de la carrera. Ello avala la utilidad de las prácticas de universidades australianas que se han expuesto en el marco teórico y sugiere el desarrollo de propuestas de innovación vehiculadas institucionalmente, por ejemplo, a través de los planes de acción tutorial, para apoyar especialmente a estudiantes de primer curso que se hallen en la fase selectiva y/o que presenten dificultades de rendimiento, como sugieren Núñez y Rodríguez (2011).

En cuanto la tercera hipótesis, no se ha podido constatar si se producen más innovaciones vinculadas a proyectos de innovación docente. Aunque es cierto que, en relación a este punto, se ha contado con una limitación muy severa consistente en que en gran parte de las experiencias no se hacía alusión explícita a un proyecto de innovación, pero de ello no se puede inferir que no se sustente en un proyecto. Quizás simplemente no se menciona. El hecho de que la carrera profesional del profesorado universitario se halle vinculada principalmente a su actividad investigadora junto con el hecho de que una evaluación competencial supone más tiempo, más carga de trabajo y mayores dificultades que la evaluación “tradicional” (Tejada y Ruiz, 2016) puede llevar a que las prácticas docentes innovadoras requieran de un apoyo institucional explícito para que se lleven a cabo, por lo que la hipótesis de los cambios en evaluación se den en el marco de proyectos de innovación avalados por la propia institución parece plausible, por lo que se sugiere explorar esta hipótesis a través de otras vías en el futuro.

Con respecto a la cuarta hipótesis, no se dispone de información que permita saber si en grupos con bajo número de estudiantes se realizan más innovaciones. Las experiencias estudiadas tampoco suelen especificar el tipo de asignatura. Ambas cosas pudieran ser objeto de análisis futuros mediante otro tipo de análisis documental y/o de recogida de información.

Acerca de la quinta hipótesis, parece cierto que las innovaciones se centran en instrumentos, lo que refuerza una visión más instrumental y pragmática de los cambios en evaluación. Asimismo, demuestran una mayor participación de los estudiantes, puesto que un 15,46% de experiencias introducen procesos de autoevaluación y, en mucha menor medida, de evaluación entre pares (1,97%). Sin

embargo, algunas experiencias que se han clasificado como relativas a “rúbricas”, de hecho, introducen dicho instrumento para que sea empleado por los propios estudiantes, con lo que parece difícil segmentar si la innovación afecta solo a una de las categorías de análisis y pudiera ser que las experiencias de autoevaluación y evaluación entre iguales sean más de las que aparecen. Este es, sin duda, un tema sensible, puesto que la investigación en evaluación educativa ha mostrado que las buenas prácticas de evaluación son participadas (Falchikov, 2005; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015). En los últimos años las voces más autorizadas han señalado la importancia de que los alumnos tengan un papel protagonista en los procesos de feedback para lograr fortalecer los mecanismos de autorregulación y lograr una economía de los aprendizajes (Carless, 2015; Boud y Molloy, 2015). Pese a todo, el protagonista principal sigue siendo el profesor (65,86%) puesto que las prácticas que involucran al propio estudiante (17,22%) y a los iguales (6,04%) son mucho menos frecuentes, posiblemente porque no están exentas de dificultades y se necesita cierto recorrido para poder implantarlas sin disfunciones, como las que ha documentado Segers (2001). Por otra parte, las innovaciones no suelen afectar a las pruebas de evaluación finales, sino que se circunscriben a tareas intermedias que se solicitan en el marco de los procesos de evaluación continua que prescriben ciertas universidades y que, sin duda, son positivas por el efecto que tienen sobre el aprendizaje (Gijbels, Van de Watering y Dochy, 2005). Estas tareas son aquellas sobre las que se plantean procesos de coevaluación, aunque sería necesario un análisis más profundo para ver en qué términos se plantean: si son simples auto-calificaciones o calificaciones entre iguales o si realmente se dirigen al desarrollo de procesos de autorregulación de los aprendizajes (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Finalmente, respecto a la sexta hipótesis, los resultados de gran parte de las innovaciones se limitan a recoger la satisfacción de los participantes (32,30%) y, en algún caso, la percepción de aprendizaje. En ocasiones ello se combina con descripción del rendimiento de los estudiantes (calificaciones finales) (22,41%) y, si intervienen diversos profesores, estas dos fuentes a veces se complementan con cuestionarios del profesorado. En ciertas experiencias se analiza el rendimiento final de los estudiantes en la asignatura y se compara con un grupo paralelo o con las medias de calificaciones en otros cursos, a modo de grupo control, pero estos diseños cuasi-experimentales son, como se ha indicado, muy escasos (1,55%). La mayor parte de las experiencias de innovación no indican con qué técnica se ha obtenido la información sobre el funcionamiento de la innovación diseñada y desarrollada (25,66%). Ello alerta acerca de la necesidad de generar un corpus de buenas prácticas basado en evidencias, como ya han reclamado algunas voces autorizadas (Saville, Zinn, Meyers y Stowell, 2007). En este sentido, en el futuro, una línea de investigación interesante podría consistir en realizar un seguimiento longitudinal de las innovaciones realizadas para ver si los resultados se mantienen año tras año y, en consecuencia, si las innovaciones se consolidan y pasan a ser mejoras institucionalizadas o bien si, cuando finaliza el proyecto de innovación se dejan de realizar pese a los resultados que arrojen.

En conjunto el estudio permite obtener una imagen del estado de las innovaciones en educación superior en España. Estas se hallan centradas en el primer año de las titulaciones, lo cual pudiera indicar la importancia que se le da a esa etapa inicial (Rué, 2014), aunque debe de ser corroborado con otros análisis. Por otra parte, las innovaciones están centradas en cuestiones instrumentales. La incorporación de nuevos instrumentos de valoración de las ejecuciones de los alumnos, como las rúbricas, pueden resultar positivos, aunque no tienen por qué serlo en tanto que no implica necesariamente cambiar la lógica de los procesos de evaluación ni la cultura evaluativa (Mérida, 2013) y en ese sentido quizás podría cuestionarse si algunas de las experiencias pueden considerarse de verdaderas innovaciones (Carbonell, 2002). La incorporación de diversos agentes a los procesos de evaluación, en cambio, parece menos representada (Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015), quedando constreñida en muchas ocasiones a actividades sin peso en la calificación. Finalmente, las experiencias innovadoras parecen darse con mayor frecuencia en ciencias sociales. Se podría postular acerca de si la naturaleza de los aprendizajes en esta rama de conocimiento la hacen más proclive a la innovación, si el perfil del profesorado de dicha rama se muestra más interesado por la innovación que el de otro tipo de estudios o si simplemente esta diferencia se debe a la propia composición de las universidades cuyas actas han sido seleccionadas. Pero todo ello debe de ser objeto de un estudio más profundo para poder delinear propuestas que permitan a las universidades extender la innovación en evaluación a todas las ramas de conocimiento, orientarla en base a las prácticas que se hayan revelado como más eficientes, más allá de la satisfacción de los estudiantes, y focalizarla en los instrumentos y estrategias de evaluación más relevantes para la mejora de los aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.D., Grau, S. y Tortosa, M<sup>a</sup> T. (Coords.) (2016). *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Alicante: ICE de la Universidad de Alicante.
- AQU (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Astin, A.W. y Lising, A. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Lanham (MA): Rowman & Littlefield Publishers/ACE.
- Baik, C, Naylor, R., y Arkoudis, S. (2015). *The first year experience in australian universities: Findings from two decades, 1994-2014*. Melbourne: Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid, Narcea.

- Birembaum, M. (2003). New Insights into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. En M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.) *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 13-36.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Bové, M.A., Angla, J., Domingo, M., Martín, M., Rabassa, N., y Setó, D. (2014). *La difusió de la innovació docent en l'àmbit d'economia i empresa Una anàlisi de les comunicacions presentades al CIDUI 2012*. CIDUI 2014. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/505/486>
- Brown, G.A., Bull, J. y Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (coord.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (coord.). *La innovación educativa* (pp. 11-26). España: Akal.
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment*. New York: Routledge.
- Carrasco, S. (2012). *Memoria del CIDUI 2012* Barcelona. Recuperado de: [http://web2.udg.edu/ice/memories/2011-2012/contingut\\_CD/du/memoria\\_VII\\_CIDUI.pdf](http://web2.udg.edu/ice/memories/2011-2012/contingut_CD/du/memoria_VII_CIDUI.pdf)
- Comisión para la innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas. Sevilla: CIDUA
- De Miguel, M. D. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid, MEC/Universidad de Oviedo.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education: Practical Solutions for Higher and Further Education Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 8(1),11-34.
- Fonseca, M. C. y Aguaded, J. I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid, Netbiblo.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., y Dochy, F. (2005). Integrating Assessment Tasks In A Problem-Based Learning Environment. *Assessment and Evaluation In Higher Education*, 30(1), 73-86.

- Gimeno, J. (coord). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hamodi, C., López Pastor, V., y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, 401-430
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2). Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/ultimonumero.htm>
- León, M<sup>a</sup> J. y López, M<sup>a</sup> C. (2014). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*, 26, 79-101.
- Llovet, J. (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación Educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P. y Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 181-198.
- MECD (2015). *Datos y Cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 185-212.
- Miller, A.H., Imrie, B.W. y Cox, K. (1998). *Student Assessment in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Núñez, M.A. y Rodríguez, J.J. (2011). El sistema de tutorías como herramientas de auditoría para la evaluación de la Calidad docente. *Cultura y Educación*, 23(2), 259-271. DOI: 10.1174/113564011795944686.

- Pérez Gómez, A.I. (2007). *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Piñol, M.C. y Trenchs, M. (2012). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades*. Barcelona: Octaedro.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Rodríguez, J.A. y Santana, P.J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 19(3), 380-404.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- Ruiz, C. y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Education*, 23, 171-189.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., Meyers, S. A., y Stowell, J. R. (2007). *Essays from excellence in teaching, 2006*. Retrieved [01.06.2016] from the Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de: <http://teachpsych.org/resources/e-books/eit2006/eit2006.php>
- Segers, M. D. F. (2001). "New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective." *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M. y Meijers, F. (2000). Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 265-278. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003642449> [Consulta: 2013, 19 de mayo].
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, P. y van der Rijt, J. A. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

### Financiación del artículo:

Proyecto de I+D. "El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados". Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2012-32766 (2013-2015).  
IP: María Elena Cano García

### Cómo citar este artículo:

Cano, M.E., Pons, L., Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32. DOI: 10.30827/profesorado.v22i4.8392