

Título: La evaluación continua en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación de la Universitat de Barcelona, desde la perspectiva de sus estudiantes

Title: Formative assessment in Library and Information Sciences at the University of Barcelona, from the students' perspective

Autores:

Anna Villarroya Planas
Universitat de Barcelona
annavillarroya@ub.edu

Sílvia Argudo Plans
Universitat de Barcelona
silvia.argudo@ub.edu

Maite Barrios Cerrejón
Universitat de Barcelona
mbarrios@ub.edu

Maite Comalat Navarra
Universitat de Barcelona
comalat@ub.edu

Constança Espelt Busquets
Universitat de Barcelona
cespelt@ub.edu

Teresa Mañà Terre
Universitat de Barcelona
mana@ub.edu

Andreu Sulé Duesa
Universitat de Barcelona
sule@ub.edu

Palabras clave: evaluación continua; proceso de aprendizaje; elementos de evaluación

Resumen de la experiencia:

El principal objetivo de este proyecto es hacer un seguimiento y valoración de la puesta en marcha de la evaluación continua en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación de la Universitat de Barcelona. La implantación a lo largo del curso 2007-2008 de nuevos sistemas de evaluación continua, con finalidades formativas y/o acreditativas, según los casos, confiere un especial interés al seguimiento y evaluación de los efectos de los elementos de evaluación continua implantados en las diferentes asignaturas que forman parte de este proyecto. El trabajo que aquí presentamos, y que forma parte de un proyecto más amplio, en fase de desarrollo, se centrará en la valoración de este nuevo sistema de evaluación por parte de los estudiantes. De forma complementaria a esta valoración se obtendrá una primera muestra de los diversos

elementos de evaluación utilizados para proceder a su análisis y clasificación. Veremos que éstos pueden ser muy diversos en cuanto a cantidad y características y, por tanto, influir en gran medida en la percepción que tiene el alumno sobre la evaluación continua, así como en su rendimiento académico.

Keywords: formative assessment; learning process; summative assessment; assessment tools

Abstract:

The main aim of this study is to evaluate the use of formative assessment in Library and Information Sciences at the University of Barcelona. New systems of formative assessment were introduced for student evaluation or accreditation in this degree during the 2007-2008 academic year. This study, part of a large-scale, ongoing project, analyses students' evaluations of the new assessment systems. We also obtain a first sample of the assessment tools used in order to analyse and classify them. These instruments differ widely, in terms of both quantity and type; they may have a profound influence on students' perceptions of formative assessment and on their academic performance.

La evaluación continua en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación de la Universitat de Barcelona, desde la perspectiva de sus estudiantes

Anna Villarroya; Sílvia Argudo; Maite Barrios; Maite Comalat; Constança Espelt; Teresa Mañà; Andreu Sulé

Universitat de Barcelona

1. Objetivos

Este proyecto se enmarca en la aplicación de las Normas reguladoras de la evaluación y de la calificación de los aprendizajes (<http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>), aprobadas por el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona el 6 julio de 2006, a la Facultad de Biblioteconomía y Documentación, así como las concreciones acordadas por la Junta de Facultad de nuestro centro en las sesiones de 29 de marzo y 26 de junio de 2007 (http://www.ub.edu/biblio/index.php?option=com_content&task=view&id=401&Itemid=40).

Con este punto de partida, el principal objetivo de este trabajo es valorar el efecto de la puesta en funcionamiento de la evaluación continua en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación de la Universitat de Barcelona. En esta primera fase del proyecto se hará especial énfasis en la percepción que tienen los alumnos sobre el sistema de evaluación continua. De forma complementaria, se pretende también obtener una primera muestra de los diversos elementos de evaluación utilizados para proceder a su análisis y clasificación. Entendemos que éstos pueden ser muy diversos en cuanto a cantidad y características y, por tanto, influir en gran medida en la percepción que tiene el alumno sobre la evaluación continua y también en su rendimiento académico.

2. Descripción del trabajo

2.1. Marco conceptual

El objetivo de este apartado es clarificar el alcance de los términos que van a ser utilizados a lo largo del trabajo y que conforman su objeto de estudio. Para ello tomaremos como principal documento de referencia el glosario académico provisional de la Universitat de Barcelona,¹ así como las ideas expuestas por diversos expertos.

La evaluación del aprendizaje puede cumplir dos o tres funciones, según los autores, aunque es deseable que cumpla las tres: función acreditativa, función formadora y función formativa. La función acreditativa es la más común y parece difícil, si no imposible, encontrar un sistema de evaluación que no la cumpla. Las otras dos funciones no siempre se tienen en cuenta al llevar a la práctica la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Se entiende por función formativa la que permite al profesor disponer de evidencias sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno. La función formadora permite al alumno disponer de evidencias sobre el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Estas dos funciones adquieren un valor real únicamente si se relacionan con la posibilidad de reorientar el proceso para mejorarlo.²

Cualquier tipo de evaluación implica una recogida de evidencias y, atendiendo al momento en el que se recogen estas evidencias, se puede hablar de dos tipos de evaluación: la evaluación continua y la evaluación única.

¹ Documento no publicado, en fase de elaboración.

² Algunos autores (Lara, 2001; Brown y Glasner, 2003); no distinguen explícitamente las funciones formativa y formadora y funden las dos en la denominación única de "función formativa". Otros (Coll, 2007; Mateo, 2005) sí utilizan las dos denominaciones. Sin embargo, en el caso de los primeros la posibilidad que esta función ofrece al profesor para conocer y reajustar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje está presente en sus escritos.

En la evaluación continua, la recogida de evidencias diversas del proceso de aprendizaje del alumno tiene lugar a lo largo del curso, mientras el proceso se está llevando a cabo. La evaluación continua implica siempre disponer de más de una evidencia y cumple perfectamente las funciones formativa y formadora de la evaluación del aprendizaje. De hecho, la función formativa se relaciona directamente con la evaluación continua llegándose a denominar indistintamente evaluación formativa o evaluación continua (Lara, 2001; Biggs, 2004; Brown, 2003³). En lo que se refiere a la función formativa, la evaluación continua permite al profesor disponer de evidencias sobre el grado de asimilación y comprensión de los conocimientos por parte del alumno a medida que avanza el curso y, por tanto, debería permitirle también la aplicación de medidas correctoras dirigidas a mejorar el proceso de aprendizaje del alumno. La evaluación continua cumple también con la función formadora al permitir al alumno disponer de evidencias sobre su grado de asimilación y comprensión de los conocimientos a medida que avanza el curso y, por tanto, debería permitirle también aplicar medidas correctoras dirigidas a mejorar su propio proceso de aprendizaje.

En la evaluación única, la recogida de evidencias del resultado del proceso de aprendizaje del alumno tiene lugar al final de curso, cuando el proceso ya ha finalizado. Este tipo de evaluación se suele relacionar directamente con los términos evaluación final, acreditativa o sumativa siendo llamada en algún caso evaluación “muerte súbita” (Brown, 2003). La evaluación única proporciona evidencias de los resultados finales del proceso de aprendizaje del alumno pero no tiene en cuenta el propio proceso. La evaluación debe ser una parte integral del aprendizaje, un elemento esencial del proceso que debe cumplir el mismo objetivo que el resto de sus elementos –ayudar a optimizar el proceso- y no puede ser tratado como un elemento extra al final del mismo (Brown, 2003; Coll, 2007; Parcerisa, 2004). Este sistema de evaluación implica que ni el alumno ni el profesor disponen de evidencias que permitan mejorar el proceso antes de que éste haya finalizado. Cualquier medida correctora por parte del alumno o del profesor deberá tener lugar con posterioridad, en un segundo intento o nuevo proceso. En este sentido, se puede entender que las funciones formativa y formadora no se cumplen porque el proceso no puede ser reorientado ni ajustado antes de finalizar, ni por el profesor, ni por el alumno.

En ambos tipos de evaluación, sin embargo, está presente la función acreditativa, que permite acreditar los resultados del proceso de aprendizaje del alumno.

En resumen, la cantidad de evidencias recogidas puede variar e ir desde una única evidencia, recogida a final de curso (evaluación única), a tantas como el profesor determine mientras el proceso se está realizando (evaluación continua). Así, la cantidad de evidencias recogidas está relacionada con el momento en que se recogen y ambos factores influyen en que la evaluación cumpla o no con sus tres funciones básicas.

2.2. Metodología

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio, de dos años de duración en el que se hallan implicadas más asignaturas de la Diplomatura. No obstante, la primera fase del proyecto, que es la que presentamos, incluye una muestra de asignaturas del primer semestre del curso académico 2007-2008. En concreto, se han seleccionado cinco asignaturas diferentes que se imparten dentro de la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación, titulación que forma parte del estudio piloto de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la Universitat de Barcelona y del anterior Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI).

Las cinco asignaturas escogidas comprenden los tres cursos de la Diplomatura, los grupos de mañana y tarde, así como la obligatoriedad y la optatividad. En concreto, las asignaturas implicadas en el proyecto son las siguientes: Introducción a la Documentación, Bibliotecas Públicas, Análisis de Contenido y Fundamentos de los Lenguajes Documentales, Organización de Catálogos en Línea y Bibliotecas y Libros para Niños.

³ Brown, Sally. “Estrategias institucionales en evaluación”. En: *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Sally Brown y Angela Glasner (eds). Madrid: Narcea, 2003. pp.: 23-33.

Asignaturas	Titulación	Tipo de asignatura	Nº créditos	Curso	Grupo
Introducción a la Documentación	Biblioteconomía y Documentación	Obligatoria	6	Primero	Mañana
Bibliotecas Públicas	Biblioteconomía y Documentación	Obligatoria	6	Primero	Mañana Tarde
Análisis de Contenido y Fundamentos de los Lenguajes Documentales	Biblioteconomía y Documentación	Obligatoria	6	Segundo	Mañana Tarde
Organización de Catálogos en Línea	Biblioteconomía y Documentación	Obligatoria	6	Tercero	Mañana
Bibliotecas y Libros para Niños	Biblioteconomía y Documentación	Optativa	6	Segundo	Tarde

Para cada una de las asignaturas implicadas en el proyecto se han tenido en cuenta los datos de asistencia y rendimiento académico de los cursos 2006-2007 y 2007-2008. Los datos de asistencia han sido recogidos e introducidos en una base de datos por cada profesor un día de clase dentro de una semana preestablecida de cada mes. Ambos cursos nos permitirán ver el antes y el después de la implantación del nuevo sistema de evaluación continua en las asignaturas implicadas. Asimismo, a partir de la información propuesta en los programas y planes docentes de cada una de las asignaturas y las entrevistas realizadas con sus profesores se clasificarán los diferentes elementos de evaluación según sea su carácter básico formador, formativo y/o acreditativo.

Para captar la opinión del alumnado sobre el nuevo sistema de evaluación, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, distribuido entre los alumnos en dos momentos del curso, esto es, antes y después de la finalización del proceso de evaluación.

El cuestionario, que se adjunta al final de trabajo, se ha diseñado con el fin de valorar el interés y las perspectivas de éxito de la asignatura por parte de los alumnos, la carga de trabajo que supone el seguimiento de la evaluación continua, la satisfacción con el nuevo sistema de evaluación en referencia a aspectos tales como la planificación del proceso de aprendizaje, la asimilación de conceptos, la adecuación del material docente, así como otros aspectos de infraestructura del centro (espacios, aulas, biblioteca y equipo informático). Previo a la administración del cuestionario se llevó a cabo una prueba piloto en un grupo reducido de alumnos de la asignatura de Estadística que permitió valorar la comprensión de cada uno de los ítems del cuestionario. Los datos recogidos de esta prueba piloto mostraron una excelente comprensión para cada uno de los ítems del cuestionario, por lo que el cuestionario fue administrado a la muestra seleccionada sin ningún cambio.

La administración final del cuestionario para las asignaturas del primer semestre se llevó a cabo de manera colectiva en el aula a lo largo de la primera quincena del mes de diciembre de 2007. Con el fin de aumentar la tasa de respuesta, el cuestionario se publicó en el entorno del Campus virtual de la Universitat de Barcelona, dentro de la plataforma *Moodle*, en la que se imparten todas las asignaturas implicadas en el proyecto. Asimismo, se informó a todos los alumnos que no habían contestado el cuestionario en el aula que podían acceder a él y enviarlo al profesor responsable. Finalizado el período de docencia y evaluación del primer semestre se suministró a los alumnos un segundo cuestionario. En este cuestionario, distribuido a lo largo de la segunda quincena del mes de febrero de 2008, se incluyeron algunos de los ítems iniciales con el fin de valorar los mismos aspectos que se incluyeron en el primer cuestionario. No obstante, en el momento de la administración de este segundo cuestionario el alumno había finalizado la asignatura y recibido sus calificaciones finales. En la explotación final de las respuestas a ambos cuestionarios se tendrá en cuenta también el rendimiento final de los alumnos en cada una de las asignaturas.

3. Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio. Para su exposición se ha optado por presentar de manera diferenciada los diferentes resultados obtenidos a partir de cada una de las técnicas y datos de análisis.

3.1. Elementos evaluativos⁴

El análisis de los elementos evaluativos de las asignaturas implicadas en el proyecto ha permitido obtener una primera muestra y clasificación de la cantidad, tipología y características de los elementos evaluativos utilizados por el profesorado en todas las asignaturas y grupos de primer semestre implicados en el proyecto. La siguiente tabla muestra los principales datos recogidos.

Asignatura: Bibliotecas públicas								
<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i> ⁵
1 trabajo de curso	70 %	Grupo	Obligat.	30%	4/10	irreversible	final	acreditativa
1 examen final	100 %	Indiv.	Obligat.	55%	4/10	irreversible	final	acreditativa
4 ejercicios prácticos	25 % / ej.	Indiv.	Optat.	15%	0	sumatorio	gradual	formadora
Total: 6								
Asignatura: Introducción a la documentación								
<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i>
6 ejercicios prácticos	10 % / ej.	Indiv. y grupo	Obligat.	15%	0	sumatorio	gradual	formadora
2 ejercicios prácticos	10 %	Indiv. y grupo	Optat.	5%	0	sumatorio	gradual	formadora
3 exámenes parciales	25 % / ex.	Indiv.	Obligat.	20%/e x.	5/10	reversible	gradual	acreditativa
1 ejercicio práctico	25 %	Indiv.	Obligat.	20 %	5/10	reversible	gradual	acreditativa
Total: 12								
Asignatura: Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales (grupo mañana) ⁶								
<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i>
9 ejercicios prácticos	10 % / ej.	Grupo	Optat.	20 %	0	sumatorio	gradual	formadora
3 exámenes parciales	25 % / ex.	Indiv.	Obligat.	50 %	5/10	reversible	gradual	acreditativa
1 examen final	100 %	Indiv.	Obligat.	30 %	5/10	irreversible	final	acreditativa
Total: 13								
Asignatura: Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales (grupos tarde)								
<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i>
3 ejercicios prácticos	25 % / ej.	Grupo	Obligat.	50 %	5/10	irreversible	gradual	acreditativa
1 ejercicio práctico	25 %	Indiv.	Obligat.	20 %	5/10	irreversible	final	acreditativa
1 examen final	100 %	Indiv.	Obligat.	30 %	5/10	irreversible	final	acreditativa
Total: 5								
Asignatura: Bibliotecas y libros para niños								
<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i>
1 exposición oral	100 %	Indiv.	Obligat.	15 %	5/10	irreversible	final	acreditativa
1 examen parcial	30 %	Indiv.	Obligat.	50 %	5/10	irreversible	final	acreditativa
10 ejercicios prácticos	10 % / ej.	Indiv. y grupo	Optat.	35 %	0	reversible	gradual	formadora
Total: 12								

⁴ A pesar de asumir que existen muchas actividades llevadas a cabo durante la acción docente que cumplen perfectamente las funciones formativa y formadora (ejercicios, prácticas, debates, etc.), para este análisis únicamente se han tenido en cuenta las actividades que suponen evidencias recogidas como parte de la evaluación.

⁵ Para presentar la síntesis de datos en esta tabla, hemos optado por unir las funciones formativa y formadora por entender que en realidad suelen cumplirse simultáneamente y por estar centrada esta parte del proyecto en la percepción del alumno y no en la del profesor.

⁶ En el caso de esta asignatura hemos optado por presentar el análisis de forma diferenciada para el grupo de mañana y los grupos de tarde dada la gran diferencia existente entre grupos en cuanto a elementos de evaluación.

Asignatura: Organización de catálogos en línea

<i>elementos</i>	<i>cobertura</i>	<i>autoría</i>	<i>carácter</i>	<i>valor</i>	<i>mínimo</i>	<i>efecto</i>	<i>entrega</i>	<i>función</i>
2 trabajos	50 % / trab.	Indiv.	Oblig.	30 %	0	irreversible	gradual	acreditativa
1 examen final	100 %	Indiv.	Oblig.	70 %	5/10	irreversible	final	acreditativa

Total: 3

Nota: Elementos: elementos evaluativos o conjunto de elementos agrupados. Cobertura: % de cobertura respecto al contenido total de la asignatura; Autoría: si la realización del trabajo es individual o en grupo; Carácter: si el elemento es obligatorio para superar la asignatura o se deja a criterio del alumno; Valor: % de puntuación de la nota final de la asignatura; Mínimo: puntuación mínima requerida para considerar el elemento superado y/o superar la asignatura; Efecto: consecuencias para el alumno en caso de no presentar o no superar el mínimo requerido, en algunos casos el elemento simplemente añade puntuación (efecto sumatorio), en otros es posible mejorarlo añadiendo correcciones y presentándolo de nuevo (reversible), en otros la corrección se realiza una vez finalizadas las clases y el alumno ya no puede hacer nada para mejorar su trabajo (irreversible); Entrega: gradual a lo largo del curso o final, una vez se han terminado las clases. Función: el objetivo básico que cumple la actividad es de formación para el alumno o bien se pretende que el alumno acredite lo que sabe.

A partir de esta tabla de síntesis se pueden observar diferentes aspectos de los elementos evaluativos que pueden tener una gran influencia en la percepción que los alumnos tienen sobre la evaluación continua y también en sus resultados académicos.

El promedio del número de elementos de evaluación por asignatura se sitúa ligeramente por encima de 8 actividades. Sin embargo, este dato pierde valor cuando se observa la importante diferencia de este aspecto entre unas asignaturas y otras, desde un mínimo de 3 hasta un máximo de 13. Son bastantes los autores que opinan que la evaluación continua y formativa o formadora es mucho más eficaz a más cantidad, frecuencia y variedad de elementos evaluativos breves, acompañados, eso sí, de un feedback inmediato y material que permita corregir los errores (Lara, 2001; Brown, 2003; Glasner, 2003⁷; Gibbs, 2003⁸; Race, 2003⁹; Boud, 2006; Isaksson, 2008).

Hay dos factores que deben tenerse en cuenta en el momento de extraer cualquier conclusión en relación con el tema de la cantidad: el volumen de horas de dedicación de cada actividad y el carácter obligatorio u optativo de estos elementos evaluativos. En cuanto al primer factor, el análisis de los elementos y las entrevistas llevadas a cabo con los profesores muestran que se trata de pequeños ejercicios que pueden suponer un máximo de dos o tres horas de dedicación y que su elaboración se distribuye a lo largo de todo el curso, mientras que los trabajos de curso se dan a razón de uno o dos y suponen gran parte del contenido de la asignatura, cuando no el 100 %. Si se suman los totales de horas de dedicación de todos los elementos evaluativos de cada asignatura se comprueba que las diferencias desaparecen en gran medida.

En cuanto a la obligatoriedad o no de realización y presentación de estos ejercicios para superar las asignaturas, vemos en la tabla que, exceptuando una asignatura, el resto incluyen un número similar de actividades obligatorias y las elevadas cifras de 12 y 13 elementos de algunas asignaturas se convierte en realidad en 2 o 4, ya que existen 9 o 10 ejercicios de realización voluntaria que pueden aportar (o no) un tanto por ciento de la puntuación final obtenida. La presencia de actividades de realización voluntaria que permitan al alumno mejorar su aprendizaje y que suponen alguna consecuencia positiva en la calificación final está presente en cuatro de las cinco asignaturas analizadas. Creemos importante destacar este factor dado que estos ejercicios suponen la aportación principal a la función formadora de la evaluación. Hay que añadir además que la mayor parte de alumnos matriculados realizaron esos ejercicios voluntariamente y que su valor formador debería verse traducido en una mejora del rendimiento académico puesto que en todos los casos la corrección iba acompañada de feedback y sugerencias de mejora y, en tres de las cuatro asignaturas, la calificación no se daba hasta que los alumnos consideraban que habían mejorado su trabajo inicial.

En lo que se refiere a la tipología de elementos de evaluación vemos que en casi todas las asignaturas están presentes los ejercicios prácticos, que suponen para el alumno la oportunidad de aplicar los

⁷ Glasner, Angela. "Innovaciones en la evaluación del estudiante: un sistema de amplia perspectiva". En: *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Sally Brown y Angela Glasner (eds). Madrid: Narcea, 2003. pp.: 35-48.

⁸ Gibbs, Graham. "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje". En: *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Sally Brown y Angela Glasner (eds). Madrid: Narcea, 2003. pp.: 61-74.

⁹ Race, Phil. "¿Por qué evaluar de un modo innovador?". En: *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Sally Brown y Angela Glasner (eds). Madrid: Narcea, 2003. pp.: 77-90.

conocimientos teóricos adquiridos y desarrollar habilidades concretas. Este tipo de actividad tiene un alto valor formador dado que permite al alumno comprobar hasta qué punto ha asimilado los conocimientos. Quizá sería importante destacar el reducido valor que estos ejercicios tienen en algunos casos en cuanto a la puntuación final del alumno en alguna asignatura. Los estudiantes suelen detectar rápidamente en qué centrar sus esfuerzos y lo hacen en función de las consecuencias numéricas que la actividad puede tener para ellos. Race (2003), Coll (2007), Cooper (2000), Gibbs (2003) nos recuerdan la importancia que concede el alumno a la nota, muy por encima de cualquier valor de aprendizaje. En los casos en que este valor o reconocimiento reducido se une al carácter obligatorio de las actividades podría darse que el alumno se ciñera a esta relación y, prescindiendo del valor formador que estos elementos evaluativos tienen para él, perciba que suponen mucho trabajo “para nada”.

La otra actividad de evaluación presente en todos los casos, excepto en uno, es el examen final, la mayor parte de las veces incorporando el contenido total de la asignatura y con un peso importante en la calificación final en el caso de algunas asignaturas. Dentro de los conjuntos formados por más de tres ejercicios prácticos de una asignatura suele haber bastante variedad, siendo algunos ejemplos comentarios de lecturas, resúmenes o informes de actividades, prácticas de aplicación de conceptos, presentaciones orales, debates en grupo, etc. La variedad es una de las recomendaciones frecuentes que encontramos en la bibliografía, dado que supone para el alumno la obligación de enfrentarse a diferentes tipos de problema, a abordar la aplicación de conceptos con objetivos diferentes y enfoques diversos; la variedad potencia capacidades y habilidades diferentes y evita al profesor el riesgo de estar midiendo siempre lo mismo (Race, 2003)

El trabajo en grupo está presente pero no en gran medida, gran parte de actividades son de realización individual. De un total de 51 elementos de evaluación, aproximadamente unos 20 son de trabajo en grupo. De las cinco asignaturas implicadas en esta parte del proyecto hay sólo una que no incorpora ningún elemento de este tipo. Según exponen diversos autores, los ejercicios en grupo aumentan el potencial formativo de las actividades evaluativas al obligar a los estudiantes a exponer y argumentar sus puntos de vista. Glasner (2003) comprobó en su estudio de casos que existía una relación directa entre la realización de actividades evaluativas en grupo y el aumento del rendimiento académico. Gibbs (2003) expone una experiencia en la que el trabajo y corrección en grupo aumentó el rendimiento final de los alumnos puesto que les permitió aprender más a partir de ver cómo hacían las cosas sus compañeros, así como darse cuenta de sus propios errores al verlos en trabajos de otros. Lo mismo opinan Boud (2006) y Coll (2007)¹⁰.

En cuanto a la función básica que cumplen los elementos evaluativos analizados se han clasificado en dos únicos grupos según sea la función principal que cumplen acreditativa o bien formadora.¹¹ Un rápido vistazo a la tabla ofrece una presencia mayoritaria de la función acreditativa por encima de la formadora. Sin embargo, esto se debe a la agrupación que se ha hecho de los elementos de evaluación. En realidad 31 de los 51 elementos de evaluación tienen un objetivo básicamente formador. Es cierto que estos elementos se encuentran concentrados en 4 de las 6 asignaturas/grupos, sin embargo, nos parece importante matizar este punto para que los datos que ofrecemos no sean interpretados incorrectamente. En palabras de Brown (2003) ninguna forma de evaluación es puramente formativa o acreditativa, aunque el objetivo fundamental puede hacer que sea más una cosa que otra. Cualquier examen corregido con comentarios explicativos supone un feedback formativo pero... ¿el examen está pensado para que el alumno se forme o para emitir un juicio con resultado numérico sobre lo que ya ha aprendido?

La realización de exámenes o ejercicios de contenido parcial durante el curso que trabajan los mismos conceptos, habilidades y/o competencias que un examen de contenido global al final del proceso, permite decir que estas actividades de contenido parcial cumplen claramente una función formadora, por lo que suponen de entrenamiento para el examen final. Ahora bien, en algunos casos en que se dan únicamente este tipo de actividades, la calificación obtenida por el alumno en las pruebas parciales o de entrenamiento es decisoria e irreversible, dado que tiene un gran peso en la nota final de la asignatura, puede impedir que el alumno la supere y no se le da la posibilidad de corregir sus errores y mejorar ese

¹⁰ En los resultados de la encuesta que se pasó a los alumnos de la experiencia de evaluación continuada y formativa de Coll y sus colegas, las actividades de evaluación más valoradas fueron las que había que realizar en grupo. Un 54,8 % contestó que las tareas en grupo ayudaban mucho al aprendizaje y un 40 % dijo que ayudaban bastante.

¹¹ Entendemos que muchos elementos de evaluación pueden ir acompañados de tutorías de seguimiento, prácticas previas en clase, etc. actividades todas ellas que les dan un carácter formativo pero para este análisis hemos optado por clasificar como ejercicio fundamentalmente acreditativo cualquier elemento de evaluación que tenga como objetivo principal que el alumno acredite o demuestre lo que ha aprendido y que suponga registrar una puntuación.

resultado final tan temido. Es decir, aunque el alumno apreciara sus errores y los subsanara no podría mejorar su resultado final. En opinión de Coll (2007) es importante que existan elementos voluntarios que no tengan una consecuencia directa en forma de nota penalizadora. Ya en los años 60 cuando en Brasilia nació el PSI (Personalized System of Instruction) se incidió en este punto, de manera que no se penalizaba al alumno por sus diversos intentos para llegar a dominar un tema. Podía intentarlo tantas veces como quisiera sin ninguna penalización, el objetivo era que llegara a dominarlo. Otros autores presentan también ideas en este sentido, como la experiencia comentada por Gibbs (2003) de realización y presentación obligatoria de ejercicios semanales para poderse examinar pero sin ninguna penalización. El sistema demostró que los resultados en el examen final aumentaban en gran medida.

3.2. Asistencia y rendimiento del alumnado

El análisis de los datos de asistencia en los cursos 2006-2007 y 2007-2008, para cada una de las asignaturas y grupos que forman parte del proyecto, ha puesto de relieve, en términos globales, un aumento significativo de la asistencia a lo largo del primer semestre del curso 2007-2008. Así, se ha pasado de una asistencia media del 60,2% al 67,1%. En cualquiera de las cuatro semanas analizadas la tasa media de asistencia es superior en el curso 2007-2008, superando en más de once puntos porcentuales la asistencia a lo largo de la tercera semana y en más de ocho la última semana respecto al curso anterior.

Del análisis por semanas se observa en ambos períodos una disminución progresiva de la asistencia media a medida que se va avanzando a lo largo del curso. No obstante, la comparación entre ambos cursos pone de relieve una tendencia más acusada al abandono de las clases en el primero de ellos.

Un análisis más detallado por asignaturas pone de relieve un aumento de la asistencia media en las cuatro semanas analizadas en casi todas ellas, a excepción de uno de los grupos de Análisis de Contenido y Fundamentos de los Lenguajes Documentales (T2) y Organización de Catálogos en línea (M0). Salvo estos dos grupos, la mayoría de asignaturas experimentan crecimientos significativos en la asistencia media a lo largo del curso 2007-2008, que sobrepasan los 30 puntos porcentuales en la asignatura Introducción a la Documentación o se aproximan a los 20 puntos en los dos grupos de Bibliotecas públicas y en uno de los grupos de la asignatura Análisis de Contenido y Fundamentos de los Lenguajes Documentales (M2).

Esta mejora en la asistencia media en la mayoría de asignaturas podría atribuirse al sistema de evaluación continua, que se ha puesto en marcha a lo largo de este último curso en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación y que presupone una mayor asistencia del alumno como consecuencia del seguimiento que requiere el nuevo sistema de evaluación. No obstante, existen otros aspectos a tener en cuenta que no nos permiten ser concluyentes en la anterior afirmación. Por una parte, la introducción del nuevo sistema de evaluación continua, aplicado con carácter general en toda la Universidad de Barcelona a lo largo de este curso, *a priori* no ha introducido cambios sustanciales en el sistema de evaluación que se venía aplicando en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación. Por otro lado, la asistencia en el caso de los alumnos de primer curso está muy por encima de la de otros cursos, en gran parte influenciada por el Plan de Acción Tutorial (PAT)¹². En las sesiones de acogida y tutorías a los alumnos se les insiste mucho en la importancia de asistir a las clases dada la metodología docente que hace difícil encontrar en otras fuentes la información y la práctica que se realiza en las clases.

¹² El Plan de Acción Tutorial es un servicio de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de asesoramiento y de seguimiento del alumnado, que tiene entre sus objetivos orientar adecuadamente a los estudiantes en la planificación de sus itinerarios curriculares.

Tabla 1. Datos de asistencia del primer semestre del curso 2006-2007.

Asignatura	Grupos	Matrícula	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
		2006-07	%	%	%	%
Bibliotecas públicas	M2	45	71,1	55,6	40,0	42,2
Bibliotecas públicas	T2	44	50,0	47,7	45,5	45,5
Introducción a la documentación	M2	47	66,0	55,3	48,9	44,7
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	M2	50	72,0	74,0	64,0	52,0
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T1	35	71,4	77,1	51,4	45,7
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T2	42	69,0	69,0	61,9	59,5
Bibliotecas y libros para niños	T0	18	66,7	38,9	55,6	50,0
Organización de catálogos en línea	M0	61	78,7	77,0	72,1	70,5
Total		342	68,7	64,0	55,8	52,3

Nota: Semana 1: 25- 29 de setiembre; Semana 2: 23-27 de octubre; Semana 3: 24-29 de noviembre; Semana 4: 18-22 de diciembre.

Tabla 2. Datos de asistencia del primer semestre del curso 2007-2008.

Asignatura	Grupos	Matrícula	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
		2007-08	%	%	%	%
Bibliotecas públicas	M2	37	78,4	67,6	83,8	70,3
Bibliotecas públicas	T1	27	77,8	74,1	51,9	55,6
Introducción a la documentación	M2	36	91,7	88,9	80,6	80,6
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	M2	44	88,6	93,2	81,8	68,2
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T1	42	64,3	57,1	61,9	64,3
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T2	41	56,1	53,7	43,9	34,1
Bibliotecas y libros para niños	T0	31	77,4	61,3	64,5	67,7
Organización de catálogos en línea	M0	60	58,3	56,7	65,0	50,0
Total		318	72,6	68,2	67,0	60,4

Nota: Semana 1: 25- 29 de setiembre; Semana 2: 23-27 de octubre; Semana 3: 24-29 de noviembre; Semana 4: 18-22 de diciembre.

Por lo que respecta a los datos de rendimiento académico, en términos globales, se ha producido un aumento en el porcentaje de estudiantes que han superado las asignaturas analizadas (pasándose de un 37,7%, en el curso 2006-2007, a un 39%, en el 2007-2008), así como una disminución en el porcentaje de no presentados (que ha pasado del 27,5% al 24,2%). A este dato positivo, atribuible quizás al sistema de evaluación continua, cabe añadir, sin embargo, un aumento en el porcentaje de suspensos.

En línea con el primero de los comentarios, Lara (2001) señala cómo todos aquellos estudios que han analizado los resultados de rendimiento académico cuando se pasa a un sistema de evaluación formativa continua aquéllos aumentan y, en la mayoría de los casos, de forma significativa, yendo del 43% al 90% de superación de materias en algunos grupos de clase. El nuevo sistema de evaluación favorece el aprendizaje significativo por encima del memorístico (mayor comprensión de conceptos) y si la evaluación está bien diseñada de acuerdo con los objetivos ello se traduce en un mayor rendimiento académico y una mayor facilidad para aprender otras cosas en el futuro. El alumno, a su vez, trabaja más intensamente y de forma más sistemática, lo cual mejora sus resultados.

Otro estudio que corrobora nuestros resultados es el de Glasner (2003) sobre diversos casos de sistemas de evaluación continua formativa en diferentes disciplinas, en el que se concluye que en todos ellos tiene lugar un aumento del rendimiento y que éste es más significativo cuanto mayor es el número y variedad de las evidencias recogidas.

Un análisis más detallado por asignaturas pone de relieve, en el caso del porcentaje de no presentados, una disminución significativa en casi todas las asignaturas consideradas, a excepción de los dos grupos de

tarde (T1 y T2) de la asignatura Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales, en los que el porcentaje de no presentados llega a multiplicarse por 2 y 2,7 respectivamente respecto al curso anterior. Asimismo, resulta especialmente destacable el caso de las asignaturas Introducción a la documentación (M2) y Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales (M2) que pasan de un porcentaje de no presentados del 31,9% y del 24%, en el curso 2006-2007, al 2,8% y 6,8% respectivamente, en el curso 2007-2008. En el caso del porcentaje de alumnos que no han superado las asignaturas, no se observa una pauta general en todos los grupos, observándose únicamente en tres de los grupos, dos de ellos los grupos de tarde (T1 y T2) de la asignatura Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales y la asignatura optativa Bibliotecas y libros para niños una disminución significativa en el porcentaje de suspensos. Si estos resultados relativos a los dos grupos de tarde de la asignatura Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales se relacionan con la menor tasa de presentación a los exámenes podría interpretarse que los alumnos que deciden presentarse a las pruebas de evaluación suelen ser aquellos que han realizado un seguimiento diario de la asignatura, están mejor preparados y, de este modo, superan las diversas pruebas de evaluación. Por lo que respecta a las puntuaciones más altas (matrícula de honor, sobresaliente y notable), en cinco de los ocho grupos considerados se observa un crecimiento en el porcentaje de alumnos con puntuaciones más altas. Por último, el porcentaje de aprobados también aumenta en cinco de los ocho grupos, siendo especialmente importante en el caso del grupo T1 de la asignatura Análisis de contenido y fundamentos de lenguajes documentales y de la asignatura optativa Bibliotecas y libros para niños, que experimentan crecimientos de 13,3 y 11,8 puntos porcentuales respectivamente.

Tabla 3. Datos de rendimiento académico del primer semestre del curso 2006-2007

Asignatura	Grupos	t1	h1 %	e1 %	n1 %	a1 %	s1 %	p1 %
Bibliotecas públicas	M2	45	0,0	4,4	4,4	26,7	37,8	26,7
Bibliotecas públicas	T2	44	0,0	0,0	11,4	13,6	38,6	36,4
Introducción a la documentación	M2	47	2,1	6,4	23,4	17,0	19,1	31,9
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	M2	50	0,0	0,0	18,0	14,0	44,0	24,0
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T1	35	0,0	0,0	22,9	5,7	45,7	25,7
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T2	42	0,0	0,0	16,7	16,7	47,6	19,0
Bibliotecas y libros para niños	T0	18	0,0	0,0	22,2	33,3	11,1	33,3
Organización de catálogos en línea	M0	61	0,0	0,0	21,3	26,2	26,2	26,2
Total		342	0,3	1,5	17,3	18,7	34,8	27,5

Nota: (t1): total alumnos matriculados; (h1): matrículas de honor primera convocatoria; (e1) sobresalientes primera convocatoria; (n1): notables primera convocatoria; (a1): aprobados primera convocatoria; (s1): suspensos primera convocatoria; (p1): no presentados primera convocatoria.

Tabla 4. Datos de rendimiento académico del primer semestre del curso 2007-2008.

Asignatura	Grupos	t1	h1	e1	n1	a1	s1	p1
			%	%	%	%	%	%
Bibliotecas públicas	M2	37	0,0	2,7	5,4	29,7	48,6	13,5
Bibliotecas públicas	T1	27	0,0	3,7	0,0	18,5	44,4	33,3
Introducción a la documentación	M2	36	5,6	8,3	36,1	2,8	44,4	2,8
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	M2	44	0,0	4,5	27,3	9,1	52,3	6,8
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T1	42	0,0	0,0	4,8	19,0	26,2	50,0
Análisis de contenido y fundamentos de los lenguajes documentales	T2	41	0,0	0,0	7,3	12,2	29,3	51,2
Bibliotecas y libros para niños	T0	31	3,2	6,5	19,4	45,2	6,5	19,4
Organización de catálogos en línea	M0	60	0,0	0,0	15,0	28,3	38,3	18,3
Total		318	0,9	2,8	14,8	20,4	36,8	24,2

Nota: (t1): total alumnos matriculados primera convocatoria; (h1): matrículas de honor primera convocatoria; (e1) sobresalientes primera convocatoria; (n1): notables primera convocatoria; (a1): aprobados primera convocatoria; (s1): suspensos primera convocatoria; (p1): no presentados primera convocatoria.

3.3. Percepción del alumnado

Respecto al total de alumnos matriculados (318 alumnos matriculados), el porcentaje de respuesta al cuestionario ha sido del 72% (n = 229 alumnos) para la primera administración y del 23,30% para la segunda administración, lo que representa un 49,34% de respuesta respecto a los que contestaron el primer cuestionario. La media de edad de los alumnos es de 26,57 años (desviación típica: 8,38 años, mediana: 24 años), un 70,8% son mujeres y el 61,5% de los alumnos trabaja. Las dos vías de acceso principales a los estudios es a partir de las pruebas de acceso a la universidad (PAU) (un 59% de los alumnos) y a partir otras titulaciones superiores finalizadas (un 15,6% de la muestra). Mayoritariamente los alumnos optaron a los estudios en primera opción (88,5%) y la nota media de acceso fue 6,29 (DT: 0,84, mediana: 6,09). El promedio de asignaturas matriculadas es de 4,67 (DT: 1,23, mediana: 5) y casi en la totalidad de los casos los alumnos han optado por seguir la evaluación continua en todas ellas (93,1% de los casos). Tal como se indica en la tabla 5, los alumnos afirman tener un interés alto por la asignatura valorada, aunque también valoran que la carga de trabajo que representa seguir la evaluación continua es alta. En la tabla 6 se presentan los resultados de la primera y segunda administración del cuestionario para las variables que valoran la evaluación continua respecto a diferentes aspectos. No se observan cambios de opinión en la segunda administración del cuestionario lo que significa que los alumnos durante las primeras semanas de curso se han formado una idea bastante clara de lo que les aporta la evaluación continua. Los ítems que reciben una peor puntuación son los que hacen referencia a que la evaluación continua facilita el uso de las tutorías y que la biblioteca facilita el seguimiento de la evaluación. En cambio, los aspectos mejor valorados son aquellos que afirman que la evaluación continua permite conocer el grado de comprensión y asimilación de los conceptos explicados en clase, el progreso en la asignatura y facilita la programación de actividades. En línea con estos resultados, los trabajos de Coll (2007) y Isaksson (2008) ponen igualmente de relieve el elevado grado de satisfacción global de los estudiantes con el nuevo sistema evaluativo en relación con el grado de aprendizaje y de comprensión, a pesar de la exigencia de tiempo que también conlleva.

Tabla 5. Valoración del interés por la asignatura y carga de trabajo en la primera y segunda administración del cuestionario.

	n	Cuestionario	Media (DT)
Valora tu interés por la asignatura	90	1ª administración	7,98 (1,25)
		2ª administración	7,97 (1,29)
Valora la carga de trabajo que te supone el seguimiento de la evaluación continua de esta asignatura	85	1ª administración	7,44 (1,38)
		2ª administración	7,73 (1,03)

Nota: (n): número de sujetos; (DT): desviación típica.

Tabla 6. Valoración de diferentes aspectos de la evaluación continua en la primera y segunda administración del cuestionario.

	n	Cuestionario	Media (DT)
La evaluación continua facilita el aprendizaje de la asignatura.	90	1ª administración	7,69 (1,92)
		2ª administración	7,50 (1,87)
La evaluación continua facilita tu planificación del aprendizaje (dedicar más o menos tiempo a una actividad, priorizar determinados aspectos, etc.) de la asignatura.	89	1ª administración	6,61 (2,05)
		2ª administración	6,42 (2,04)
La evaluación continua te permite ver el grado de comprensión y de asimilación de los conceptos explicados en clase.	89	1ª administración	7,39 (1,75)
		2ª administración	7,28 (1,68)
La evaluación continua te permite ver el progreso en la asignatura.	89	1ª administración	7,39 (1,86)
		2ª administración	7,36 (1,56)
La evaluación continua favorece un mayor uso de las horas de tutoría.	74	1ª administración	5,69 (1,93)
		2ª administración	5,96 (1,70)
La evaluación continua fomenta el intercambio de experiencias, ideas, etc. con el resto de estudiantes.	87	1ª administración	6,39 (2,03)
		2ª administración	6,69 (1,88)
La programación de actividades durante el curso facilita el aprendizaje de la asignatura.	90	1ª administración	7,51 (1,58)
		2ª administración	7,49 (1,51)
Los espacios de que dispone la Facultad (aulas, laboratorio, aulas de informática, salas de estudios, etc.) facilitan el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	87	1ª administración	6,16 (2,19)
		2ª administración	6,18 (1,93)
El material docente y bibliográfico de la asignatura facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	88	1ª administración	6,97 (1,56)
		2ª administración	7,16 (1,51)
El equipamiento informático (número de ordenadores, programario disponible, etc.) facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	87	1ª administración	6,03 (2,18)
		2ª administración	6,10 (1,87)
El servicio de biblioteca facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	85	1ª administración	5,86 (2,25)
		2ª administración	5,75 (2,02)

Nota: (n): número de sujetos; (DT): desviación típica.

Respecto a la previsión de rendimiento en la asignatura se observa que un 45,5% de los alumnos que pensaban aprobar no superan la asignatura (Ver tabla 7). Un 66,3% de los alumnos consideran que el resultado obtenido no hubiera sido el mismo si hubieran optado por otro sistema de evaluación. Concretamente, aquellos que han superado la asignatura consideran en un porcentaje superior (76,2%) y estadísticamente significativo que si hubiesen optado por otro sistema de evaluación el resultado obtenido no hubiese sido el mismo ($\chi^2=7.28$, grados de libertad (gl) = 1, p = 0,007).

Mayoritariamente (85,71%), los alumnos consideran que cursar una asignatura siguiendo la evaluación continua supone más carga de trabajo o bien una carga de trabajo excesiva respecto a cuando este sistema de evaluación no estaba implantado. Estos resultados se hallan en línea con los presentados por Cooper (2000), Race (2003), Mateo (2005) y Coll (2007), quienes sostienen que el sistema de evaluación continua supone una mayor carga de trabajo y, por tanto, una mayor dedicación por parte del alumno. No obstante, en la segunda administración del cuestionario, una vez el alumno conoce sus calificaciones, aunque se considera de manera mayoritaria que la evaluación continua supone una mayor carga de trabajo, este porcentaje baja al 75,36%. Los alumnos puntúan el sistema de evaluación continua con una satisfacción global de 6,60 puntos (DT: 2.32) sin que se observen diferencias en esta valoración en la segunda administración del cuestionario, una vez conocidos los resultados (media = 6,13, DT = 2,13).

Tabla 7. Relación entre previsión de nota y superación de la asignatura

		Nota		
		No superada	Superada	Total
Previsión	No superada	5 (3,0%)	1 (0,6%)	6 (3,6%)
	Superada	76 (45,5%)	85 (50,9%)	161 (96,4%)
	Total	81 (48,5%)	86 (51,5%)	167 (100%)

A continuación, se exponen los principales resultados en función si el alumno ha superado o no la asignatura. Ambos grupos, los que superan y los que no superan la asignatura, presentan una edad similar y una misma proporción en cuanto al resto de variables que valoran aspectos sociodemográficos (género, trabajo, vía de acceso, número de opción de acceso y número de asignaturas matriculadas en evaluación continua y única). No obstante, se observa que el grupo que no supera la asignatura, presenta una nota de acceso a los estudios inferior, respecto al grupo de alumnos que sí superan la asignatura (superan la asignatura: media = 6,54, DT = 0,90, no superan la asignatura: media = 6,04, DT = 0,70. t student = 3,77, $p < 0.001$). El interés por la asignatura y la valoración de la carga de trabajo es similar en ambos grupos, aunque después de conocer los resultados de rendimiento académico, los alumnos que no superan la asignatura consideran de manera estadísticamente significativa que su interés por la asignatura es menor y la carga de trabajo que supone el seguimiento de la evaluación continua es mayor (Ver tabla 8). La valoración de los diferentes aspectos sobre la evaluación continua es similar en ambos grupos antes de conocer la calificación en la asignatura, sin embargo, en la segunda administración, una vez el alumno conoce su nota, las puntuaciones son significativamente más bajas en el grupo que no supera la asignatura en la mayoría de los ítems (Ver tabla 9).

Tabla 8. Valoración del interés por la asignatura y carga de trabajo en la primera y segunda administración del cuestionario.

	Asignatura	n	Media(DT)	t-student	p
Interés por la asignatura (primera administración)	No superada	86	7,77 (1,26)	-1,549	ns
	Superada	93	8,06 (1,30)		
Interés por la asignatura (segunda administración)	No superada	40	7,38 (1,31)	-3,235	0.002
	Superada	62	8,23 (1,29)		
Carga de trabajo (primera administración)	No superada	86	7,38 (1,37)	-,981	ns
	Superada	92	7,58 (1,25)		
Carga de trabajo (segunda administración)	No superada	37	8,03 (1,19)	2,258	0.026
	Superada	62	7,50 (1,08)		

Nota: (n): número de sujetos en cada grupo; (DT): desviación típica; (p): nivel de significación, (ns): no significativo.

Tabla 9. Valoración de la evaluación continua en la segunda administración del cuestionario para los alumnos que han superado o no la asignatura.

	Asignatura	n	Media (DT)	t-student	p
La evaluación continua te ha facilitado el aprendizaje de la asignatura.	No superada	40	6,58 (1,81)	3.93	$p < 0.001$
	Superada	63	8,02 (1,82)		
La evaluación continua ha facilitado tu planificación del aprendizaje (dedicar más o menos tiempo a una actividad, priorizar determinados aspectos, etc.) de la asignatura.	No superada	40	5,43 (1,80)	4.13	$p < 0.001$
	Superada	63	7,02 (1,97)		
La evaluación continua te ha permitido ver el grado de comprensión y de asimilación de los conceptos explicados en clase.	No superada	39	6,08 (1,66)	6.20	$p < 0.001$
	Superada	63	7,98 (1,41)		
La evaluación continua te ha permitido ver tu progreso en la asignatura.	No superada	40	6,25 (1,81)	5.44	$p < 0.001$
	Superada	62	7,95 (1,35)		
La evaluación continua ha favorecido un mayor uso de las horas de tutoría.	No superada	38	5,63 (1,84)	1,22	ns
	Superada	52	6,13 (1,99)		
La evaluación continua ha fomentado el intercambio de experiencias, ideas, etc. con el resto de estudiantes.	No superada	40	6,15 (1,92)	2,21	0.038
	Superada	60	6,98 (1,95)		
La programación de actividades durante el curso ha facilitado el aprendizaje de la asignatura.	No superada	40	6,45 (1,50)	5.69	$p < 0.001$
	Superada	63	8,05 (1,31)		

	Asignatura	n	Media (DT)	t-student	p
Los espacios de que dispone la Facultad (aulas, laboratorio, aulas de informática, salas de estudios, etc.) han facilitado el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	No superada	38	6,08 (1,87)	0.56	ns
	Superada	63	6,30 (1,97)		
El material docente y bibliográfico de la asignatura facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	No superada	38	6,53 (1,35)	3.20	0.002
	Superada	63	7,49 (1,53)		
El equipamiento informático (número de ordenadores, programario disponible, etc.) facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	No superada	38	5,95 (1,92)	1.16	ns
	Superada	63	6,40 (1,88)		
El servicio de biblioteca ha facilitado el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	No superada	37	5,19 (2,23)	2.72	0.008
	Superada	62	6,31 (1,81)		

Nota: (n): número de sujetos en cada grupo; (DT): desviación típica; (p): nivel de significación, (ns): no significativo.

La percepción del esfuerzo que han tenido que invertir los alumnos que han superado o no la asignatura es estadísticamente diferente en estos dos grupos ($t = 7,20$, $p < 0.001$). En concreto, los resultados indican que el esfuerzo que han invertido para superar la asignatura los alumnos que no han llegado a superarla es significativamente menor que el indicado por los alumnos que sí han llegado a superarla (alumnos que no superan la asignatura: media = 4,89, DT = 2,09, alumnos que superan la asignatura: media = 7,50, DT = 1,50). De manera similar, los datos indican que la satisfacción global con el sistema de evaluación continua es menor en el grupo que no supera la asignatura una vez son conocidas las calificaciones ($t = 3,64$, $p < 0.001$; alumnos que no superan la asignatura: media = 5,24, DT = 2,09, alumnos que superan la asignatura: media = 6,75, DT = 1,98). En este sentido, los resultados de nuestro estudio casan con los de Cooper (2000), Greer (2001) y Lara (2001), al señalar que el sistema continuado y formativo, que requiere más dedicación y tiempo del alumno y del profesor, acaba redundando en una mejora del rendimiento académico del alumno.

Se ha analizado la percepción de los alumnos sobre la evaluación continua respecto a las diferentes funciones de evaluación, acreditativa y formadora. Así, se han tenido en cuenta, por un lado, aquellas asignaturas que sólo han optado por una función acreditativa y por otro, aquellas que han optado por una función acreditativa y formadora. Los datos muestran que el interés por la asignatura es mayor cuando la asignatura desarrolla una evaluación continua que presenta elementos tanto formadores como acreditativos. Estas diferencias se mantienen incluso después de conocer la calificación de la asignatura, en la segunda administración del cuestionario (Ver tabla 10). La percepción de carga de trabajo, no presenta diferencias entre los dos tipos de evaluación y en ambos casos se considera alta.

Tabla 10. Interés y percepción de carga de trabajo de las asignaturas según los elementos de evaluación aplicados

	Evaluación	n	Media(DT)	t-student	p
Interés por la asignatura (primera administración)	Acreditativa y formadora	112	8,13 (1,25)	2,782	0,006
	Acreditativa	67	7,58 (1,28)		
Interés por la asignatura (segunda administración)	Acreditativa y formadora	60	8,30 (1,43)	3,873	<0.001
	Acreditativa	42	7,31 (1,00)		
Carga de trabajo (primera administración)	Acreditativa y formadora	112	7,40 (1,39)	1,082	ns
	Acreditativa	66	7,62 (1,16)		
Carga de trabajo (segunda administración)	Acreditativa y formadora	56	7,86 (0,98)	1,539	ns
	Acreditativa	43	7,49 (1,32)		

Nota: (n): número de sujetos en cada grupo; (DT): desviación típica; (p): nivel de significación, (ns): no significativo.

En cuanto a la percepción de los diferentes aspectos de la evaluación continua se observa que en la mayoría de los ítems las asignaturas que llevan a cabo una evaluación acreditativa tienen una mejor

valoración en los diferentes aspectos valorados, aunque las diferencias estadísticamente significativas sólo se observan en la primera administración del cuestionario, antes de conocer el resultado de la evaluación (Ver tabla 11). En la segunda administración del cuestionario, sólo el ítem que hace referencia a la programación de actividades, presenta una puntuación significativamente más alta en el caso de las asignaturas con elementos evaluativos acreditativos y formadores (elementos acreditativos y formadores: media = 7,73, DT = 1,59, elementos acreditativos: media = 7,00, DT = 1,49, t student = 2,363, p = 0,020).

Tabla 11. Percepción de la evaluación continua en función de los elementos de evaluación utilizados (primera administración del cuestionario).

Items	Evaluación	n	Media (DT)	t- student	p
La evaluación continua facilita el aprendizaje de la asignatura.	Acreditativa y formadora	111	7,86 (1,90)	2.115	0.036
	Acreditativa	67	7,27 (1,68)		
La evaluación continua facilita tu planificación del aprendizaje (dedicar más o menos tiempo a una actividad, priorizar determinados aspectos, etc.) de la asignatura.	Acreditativa y formadora	109	6,60 (2,23)	2.397	0.018
	Acreditativa	67	5,76 (2,27)		
La evaluación continua te permite ver el grado de comprensión y de asimilación de los conceptos explicados en clase.	Acreditativa y formadora	111	7,41 (1,84)	1.880	ns
	Acreditativa	67	6,90 (1,60)		
La evaluación continua te permite ver el progreso en la asignatura.	Acreditativa y formadora	111	7,32 (1,96)	2.119	0.036
	Acreditativa	67	6,67 (1,97)		
La evaluación continua favorece un mayor uso de las horas de tutoría.	Acreditativa y formadora	99	5,56 (2,01)	0.850	ns
	Acreditativa	66	5,83 (2,12)		
La evaluación continua fomenta el intercambio de experiencias, ideas, etc. con el resto de estudiantes.	Acreditativa y formadora	110	6,43 (2,22)	2.021	0.045
	Acreditativa	67	5,73 (2,23)		
La programación de actividades durante el curso facilita el aprendizaje de la asignatura.	Acreditativa y formadora	111	7,38 (1,79)	2.273	0.024
	Acreditativa	65	6,72 (1,93)		
Los espacios de que dispone la Facultad (aulas, laboratorio, aulas de informática, salas de estudios, etc.) facilitan el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	Acreditativa y formadora	106	6,30 (2,29)	0.400	ns
	Acreditativa	67	6,16 (2,07)		
El material docente y bibliográfico de la asignatura facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	Acreditativa y formadora	110	7,15 (1,64)	1.977	ns
	Acreditativa	67	6,63 (1,78)		
El equipamiento informático (número de ordenadores, programario disponible, etc.) facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	Acreditativa y formadora	107	6,10 (2,25)	0.347	ns
	Acreditativa	67	6,00 (2,05)		
El servicio de biblioteca facilita el seguimiento de la evaluación continua de la asignatura.	Acreditativa y formadora	104	6,18 (2,11)	1.503	ns
	Acreditativa	67	5,69 (2,10)		

Nota: (n): número de sujetos en cada grupo; (DT): desviación típica; (p): nivel de significación, (ns): no significativo.

Cuando se les pregunta sobre la satisfacción global sobre la evaluación continua los resultados de nuevo indican que los alumnos están más satisfechos con este tipo de evaluación cuando la asignatura compagina elementos de evaluación acreditativos y formadores, aunque estas diferencias solo se mantienen en la primera administración del cuestionario, antes de conocer la nota en la asignatura

(Elementos acreditativos y formadores: media = 6.75, DT = 2.12, elementos acreditativos: media = 5.57, DT= 2.13, t student = 3,47, p=0.001).

4. Conclusiones

A partir de los resultados de los diferentes análisis realizados para valorar el efecto de la puesta en marcha de la evaluación continua en la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- A lo largo del primer semestre del curso 2007-2008 se ha producido un aumento significativo de la asistencia. Asimismo, la caída que suele producirse a medida que se avanza en el curso ha sido menos importante en este curso que en el anterior.
- En términos de rendimiento académico, se ha producido un aumento en el porcentaje de alumnos que han superado las asignaturas analizadas, así como una disminución en el porcentaje de no presentados. Por el contrario, el porcentaje de suspensos ha experimentado un ligero crecimiento.
- La evaluación continua presenta una valoración satisfactoria en la mayoría de aspectos valorados.
- Se considera que la carga de trabajo que representa la evaluación continua es mayor que respecto al anterior sistema de evaluación.
- Los alumnos que no superan la asignatura son más críticos respecto a las ventajas y valoración global de la evaluación continua una vez han conocido los resultados de la evaluación.
- Los alumnos valoran de manera más positiva el sistema de evaluación continua cuando las asignaturas compaginan elementos acreditativos y formadores que no cuando la asignatura sólo dispone de elementos acreditativos.
- El tipo de elementos evaluativos (acreditativos y formadores) no influye en la percepción de carga de trabajo.

Entre las líneas de trabajo futuras están la ampliación del proyecto a más asignaturas de la Diplomatura, así como el análisis de la percepción de los profesores sobre la evaluación continua. Este último complementará la perspectiva de los alumnos, presentada en este trabajo. Por otro lado, será interesante estudiar todas las posibles correlaciones entre los diferentes datos obtenidos y descritos en este trabajo, estudio que permitirá obtener una visión completa del proceso de implantación de la evaluación continuada desde un punto de vista cualitativo.

5. Referencias bibliográficas

Biggs, John B. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2004. 295 pàg. 84-277-1398-3.

Boud, David; Falchikov, Nancy. "Aligning Assessment with Long-Term Learning. Special Issue: Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, núm. 4 (Aug 2006), pp. 399-413.

Coll Salvador, César [et al.]. *Avaluació continua i ensenyament de les competències d'autoregulació: una experiència d'innovació docent*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2007. 36 p. (*Quaderns de docència universitària*; 8). 84-88795-97-1.

Cooper, Neil J. "Facilitating Learning from Formative Feedback in Level 3 Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 25, núm. 3 (Sep 2000), pp. 279-91.

Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques. Sally Brown y Angela Glasner (eds). Madrid : NARCEA, 2003. 225 pág. 84-277-1422-X.

Greer, Lesley . "Does Changing the Method of Assessment of a Module Improve the Performance of a Student?". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 26, núm. 2 (Apr 2001), pp. 127-38.

Isaksson, Sven. "Assess as You Go: The Effect of Continuous Assessment on Student Learning during a Short Course in Archaeology". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, núm.1 (Feb 2008), pp.1-7.

Lara Ros, Sonia. *La Evaluación formativa en la universidad a través de Internet: aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2001. 341 p. (Ciencias de la educación (EUNSA)). 84-313-1874-0.

Mateo i Andrés, Joan; Martínez Olmo, Francesc. *L'Avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2005. 47 p. (*Quaderns de docència universitària* ; 3). 84-88795-85-8.

Parcerisa Aran, Artur. *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2004. 39 p. (*Quaderns de docència universitària*; 1). 84-88795-82-3.

Sans Martín, Antoni. *L'Avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2004. 44 p. (*Quaderns de docència universitària*; 2). 84-88795-93-1.