



El profesor como evaluador del aprendizaje: una experiencia



Mª Isabel Cal Bouzada

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Vigo. ical@uvigo.es



Mª Victoria Verdugo Matés

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Vigo. vverdugo@uvigo.es

| Fecha presentación: 26/06/2009 | Aceptación: 15/09/2009 | Publicación: 06/12/2009

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una experiencia de innovación docente que se ha llevado a cabo en la Universidad de Vigo. Con motivo del cambio de metodología docente que se exige con la inminente implantación del EEES, se ha pretendido, en la medida de lo posible, crear un entorno de aprendizaje donde los alumnos se sintiesen cómodos y tranquilos, y se implicasen de forma activa en su proceso de aprendizaje. Al cambiar el rol del alumno era necesario cambiar, también, el rol del profesor, que pasa a ser evaluador no sólo de conocimientos, sino también de destrezas y capacidades que son, en última instancia, las que le van a permitir sobrevivir en el mundo profesional.

Palabras clave: innovación docente, competencia, destreza, enseñar, aprender, evaluación continua

Resum

L'objectiu d'aquest article és presentar una experiència d'innovació docent que s'ha portat a terme en la Universitat de Vigo. Amb motiu del canvi de metodologia docent que s'exigeix amb la imminent implantació del EEES, s'ha pretès, en la mesura que siga possible, crear un entorn d'aprenentatge on els alumnes se sentires còmodes i tranquils i, s'implicaren de forma activa en el seu procés d'aprenentatge. Al canviar el rol de l'alumne era necessari canviar, també, el rol del professor, que passa a ser avaluador no només de coneixements, sinó també de destreses i capacitats que són, en última instància, les que li van a permetre sobreviure en el món professional.

Paraules clau: innovació docent, competència, destresa, ensenyar, aprendre, avaluació contínua

Abstract

The objective of this article is to present the experience of educational innovation in the Vigo's University. With reason of the change of educational methodology that is demanded with the imminent installation of the EEES, it has been sought insofar as possible, to create a learning environment where the students would feel comfortable and calm and, they would implicate in an active way in their learning process. When changing the student's list it was necessary to change, also, the professor's list that not only becomes appraiser of knowledge but also of dexterities and capacities that are, ultimately, those that will allow them to survive in the professional world.

Keywords: educational innovation, dexterity, teaching, learning, continuous evaluation



1. Introducción

En la mayoría de las aulas universitarias, la principal tarea del profesorado ha sido y sigue siendo la de *enseñar*, sin preocuparse apenas de cómo sus alumnos *aprenden*. La forma habitual de *enseñar* ha sido a través de las denominadas clases magistrales, donde el papel del alumno se reduce a ser un simple receptor *pasivo* de información, quizás porque las aulas universitarias han estado masificadas durante mucho tiempo, y es muy difícil crear dinámicas de aprendizaje y hacer seguimientos individualizados a grupos numerosos. En un entorno como el descrito, el profesor tan sólo puede evaluar conocimientos, pero no destrezas ni capacidades que, no obstante, son las que le van a permitir sobrevivir en el mundo profesional. Un alumno puede tener una gran capacidad para reproducir los conocimientos que ha transmitido el docente pero, sin embargo, puede que sea incapaz de enfrentarse a una situación real, es decir, puede que no haya aprendido prácticamente nada. Por tanto, el profesorado universitario debe hacer un esfuerzo por despertar en sus alumnos el *entusiasmo* por aprender y la forma mejor de conseguirlo es incitarles a *aprender haciendo*, y pasar de ser simples evaluadores de conocimientos a ser evaluadores de *aprendizajes*.

En nuestra experiencia nos hemos planteado tres retos:

- 1) Crear un entorno donde los alumnos se sintiesen cómodos y tranquilos. Un alumno tenso no aprende, el nerviosismo puede afectar a su capacidad de pensar y puede llegar a bloquearlos e impedirles hablar en público.
- 2) Que los alumnos no fuesen simples repetidores de la información recibida, sino que pensarán antes de actuar.
- 3) Que los estudiantes aprendiesen a trabajar en equipo.

2. Diseño de materiales

Nuestra principal tarea ha sido diseñar materiales adecuados para motivar e incentivar que los alumnos trabajasen de forma continuada los diferentes tópicos de la disciplina y, con ello, favorecer su proceso de aprendizaje. Los materiales diseñados han sido de tres tipos:

- Presentaciones animadas en Power-Point: de los temas a desarrollar en la parte teórica de la asignatura, de las instrucciones del software econométrico a utilizar en la parte aplicada de la asignatura, y de temas de repaso
- Fichas de aprendizaje
- Test de autoevaluación

En los próximos epígrafes describiremos cómo a través de la utilización de estos materiales y, sin salirnos de los márgenes del plan de estudios vigente¹, hemos intentado que el alumno se sintiese protagonista activo de su propio aprendizaje desde el primer día del cuatrimestre.

2.1. Presentaciones animadas

Las presentaciones animadas se diseñaron con el fin de despertar el interés del alumno y conseguir un mayor grado de atención y concentración, sobre todo, en el aula teórica, donde el número medio de alumnos estaba entre 70 y 80, dependiendo

de si se trataba de alguno de los dos grupos de mañana o del grupo de tarde. Además, consideramos que este material sería un buen apoyo para los alumnos que por motivos diversos no podían asistir al aula. Si bien todos los alumnos podían acceder a dichas presentaciones (estaban disponibles en la página web del docente), no se podían imprimir. Consideramos que si dejábamos que dichas presentaciones se imprimiesen, se perdería la finalidad por la que habían sido creadas, su interacción.

Estamos convencidas que un grado excesivo de estrés es negativo para el aprendizaje, pero para mantener vivo el interés y la concentración del alumno es necesario cierto grado de estrés (lo que algunos estudiosos denominan “estrés positivo”), que el alumno se considere *sujeto activo* de lo que está sucediendo en el aula. Para conseguirlo, consideramos oportuno que los alumnos, antes de asistir al aula teórica, pudiesen bajarse de la web no la presentación² sino, tan sólo, una plantilla que contenía una serie de preguntas a las que, con su ayuda, se trataría de dar respuesta en el transcurso de las clases teóricas. Con la dinámica de estas plantillas se consiguió captar la atención de los alumnos, pues para dar respuesta a las mismas, debían no sólo llevar al día lo tratado en clases anteriores, sino seguir y entender las *exposiciones magistrales* que el docente iba intercalando a lo largo de dichas horas de clase. Lógicamente, se incentivaba de forma positiva a los alumnos a participar en esta tarea, reconociéndoles su esfuerzo en la nota final.

En una asignatura como la Econometría donde es necesario hacer largas y, a veces, complicadas demostraciones matemáticas, si el docente opta por desarrollarlas en el encerado, estará de espaldas a sus alumnos la mayor parte del tiempo. Consideramos que la utilización excesiva del encerado por parte del docente produce distracciones e inercia intelectual en los alumnos, sobre todo, si además tienen que tomar notas. Resulta frustrante para el alumno permanecer sentado e inactivo durante 1 o 2 horas, teniendo como único paisaje la nuca de sus compañeros y la de su profesor. La utilización de presentaciones animadas en las aulas teóricas nos ha permitido romper con esta dinámica. El docente dedica la mayor parte del tiempo de clase a captar la atención de sus alumnos haciéndoles preguntas relacionadas con el tema a tratar. Las preguntas los estresan positivamente y los ayudan a aumentar su concentración y, de esta manera, conseguimos que participen de lo que está sucediendo en el aula.

Para abordar la parte práctica de la asignatura era necesario que los alumnos aprendiesen a manejar un paquete informático desconocido para ellos. Consideramos que las clases de las aulas de informática se debían aprovechar al máximo para que los alumnos *aprendieran haciendo*, y que no se debía consumir tiempo por parte del docente para *exposiciones magistrales* sobre funcionamiento de comandos. Para que esto pudiese funcionar, una semana antes de la clase práctica los alumnos tenían a su disposición, en la web, la presentación animada con información referente a los comandos necesarios. Los alumnos debían trabajar esa presentación y se utilizaba, si era necesario, la clase teórica previa a dicha práctica para resolver las posibles dudas.

También, en la medida de lo posible, se pusieron a disposición de los alumnos en la web, presentaciones de repaso

¹ En el actual plan de estudios, la asignatura de Econometría de la Empresa I es troncal y tiene asignados 6 créditos: 4,5 créditos teóricos (3 horas semanales) y 1,5 créditos en aula de informática (seis sesiones de 2,5 horas cada una).

² A la presentación animada completa, tan sólo, podían acceder una vez que se habían desarrollado los tópicos en el aula.

sobre algunas metodologías, con la finalidad de solventar algunas lagunas que se habían detectado en los alumnos de cursos académicos anteriores y que podían interferir en el aprendizaje efectivo de la asignatura.

2.2. Fichas de aprendizaje

Las fichas de aprendizaje se diseñaron con el fin de que los alumnos aplicaran a casos concretos lo aprendido en el aula teórica. Con el fin de mantener su entusiasmo en el proceso de aprendizaje, se trató, en la medida de lo posible, de establecer conexiones entre lo desarrollado en el aula teórica y los problemas que se le pueden plantear en el mundo profesional.

Dado que teníamos 10 grupos prácticos, con una media de 24 alumnos por grupo, fue necesario buscar estrategias que nos permitiesen valorar el aprendizaje realizado en estas aulas. Resultaba imposible pensar en un seguimiento individualizado de todos los alumnos, teniendo en cuenta que tenían que entregar 6 fichas cada uno. Por ello, decidimos que una buena estrategia era que trabajasen en grupo. Creímos oportuno generar grupos de trabajo de tres personas y que fueran, en principio, los propios alumnos los que formasen dichos grupos con sus “colegas” más afines, puesto que deseábamos que los grupos se mantuviesen a lo largo de todo el cuatrimestre. Para fomentar la cohesión grupal, cada grupo tenía que elegir un responsable que sería el encargado de cumplir con los requisitos formales de cada ficha (entregarla en tiempo y forma a través de la plataforma virtual) y, además, sería el único que recibiría el feedback y el encargado de informar a sus compañeros grupales.

Las fichas se desarrollaron como formularios³ bloqueados de Word para poder garantizar que todos enviases la ficha con el mismo formato. Los alumnos, una semana antes de asistir a la sesión en el aula de informática, tenían a su disposición dicho formulario, con el fin de que pudiesen empezar a tomar decisiones con antelación a la cita práctica y utilizar la sesión en el aula de informática, únicamente, para aplicar e interpretar los resultados obtenidos con el software econométrico y resolver las posibles dudas que le podían haber surgido al respecto. No obstante, para que dicha actividad no fuese demasiado estresante, no era obligatorio el envío de la ficha en ese momento, tenían una o dos semanas de plazo⁴ para hacerlo.

Para todo lo relacionado con las fichas se utilizó la plataforma Tem@ de la Universidad de Vigo, donde se creó una asignatura virtual a la que tenían acceso todos los alumnos matriculados en Econometría de la Empresa I. La utilización de la plataforma virtual nos permitió controlar de una manera sencilla la temporización de los envíos a través del establecimiento de las fechas de inicio y finalización de cada ficha. La propia plataforma impedía que los alumnos (representantes de grupo) enviases la ficha una vez acabado el plazo, cuestión que es muy difícil de administrar si se permite la entrega impresa de las mismas. De esta forma, los alumnos *aprenden* a ser responsables, a planificarse y a alcanzar unos objetivos concretos en unas fechas determinadas. Esta es una de las destrezas que le va ayudar a sobrevivir en el ámbito profesional, donde el tiempo reservado para cada tarea va a ser limitado.

Para nuestra sorpresa, en el aula de informática no sólo observamos interacción intragrupal, sino también intergru-

pal. Los alumnos buscaban las respuestas no sólo intercambiando opiniones entre los integrantes del propio grupo sino también con miembros de otros grupos y recurrían al docente, tan sólo, en última instancia. Decir que el docente en ningún caso le daba la respuesta sino que, tan sólo, le proporcionaba indicios o reconducía su forma de razonar para que fueran ellos quienes descubriesen la solución. Por tanto, en el aula práctica el docente se convierte en mero orientador, y son los alumnos los verdaderos sujetos activos de su proceso de aprendizaje.

El docente en el aula práctica da orientación sobre aspectos puntuales de la ficha, tan sólo, a aquellos grupos que lo solicitan. Pero una vez entregado el trabajo vía plataforma virtual y de forma totalmente asíncrona, cada grupo a través de su representante recibe un feedback de la ficha en su conjunto. En este feedback nos pareció conveniente, en primer lugar, elogiar lo que habían hecho bien, y sólo después señalar donde se habían equivocado y darle las pautas, nunca la solución, para reconducir sus razonamientos. Lo importante es que el alumno sea capaz de encontrar la respuesta por sí mismo, tan sólo de esta manera avanzará en su proceso de aprendizaje, y es importante que sepa que en ese camino no está sólo, que siempre va a contar con el apoyo del docente.

2.3. Test de autoevaluación

Los test de autoevaluación se diseñaron para que los alumnos pudiesen ir constatando el grado de dominio de la asignatura que iban adquiriendo a lo largo del cuatrimestre. La mayoría de estos test eran de elección múltiple con una única respuesta correcta. El alumno debía escoger, en la mayoría de los casos, entre cuatro opciones posibles. Para evitar que el alumno cubriese el test como una quiniela, aparte de las cuatro opciones donde podía encontrar la respuesta a la cuestión planteada, siempre tenía la posibilidad de elegir una quinta opción (no sabe/no contesta). Con esto incentivamos que los alumnos fuesen honestos a la hora de responder al cuestionario y, que si no sabían la respuesta, eligiesen la quinta opción, puesto que sería la única forma en que no se penalizaría la elección de una opción equivocada. Es decir, a la respuesta correcta se le daba una ponderación de 10, a la respuesta “no sabe/no contesta”, una ponderación de 0 y una ponderación de -2, si se elegía una respuesta incorrecta.

Animamos a nuestros alumnos a que los resultados de los test siempre los leyese en sentido positivo, sobre todo si no alcanzaban el mínimo (50 puntos). Se trataba de test para favorecer el aprendizaje, para que el alumno pudiera ir viendo donde estaban sus lagunas e ir haciendo cosas para subsanarlas.

Aunque eran test de aprendizaje, consideramos oportuno que se llevasen a cabo en el aula de informática y con presencia del docente, porque queríamos que se hiciesen de forma individual. A través de las fichas valorábamos el esfuerzo del grupo, pero que el grupo obtenga buenos resultados no significa necesariamente que todos sus miembros hayan alcanzado el mismo grado de aprendizaje: puede que por motivos diversos, haya miembros del grupo que se hayan beneficiado del esfuerzo y buen hacer de sus colegas

³ En dicho formulario tenían que ir pegando los diferentes resultados obtenidos con el programa econométrico e ir realizando las oportunas interpretaciones.

⁴ El plazo estuvo muy ligado al momento del cuatrimestre donde nos encontrábamos.

y que su aportación al grupo haya sido prácticamente nula.

Estos test de autoevaluación se administraban a través de la plataforma virtual. El uso de la plataforma nos permitió que los cuestionarios fuesen aleatorios, es decir, que era poco probable que los alumnos situados en los ordenadores cercanos tuviesen los mismos enunciados y, si ese fuese el caso, que las preguntas estuviesen en el mismo orden, lo que facilitó, junto con la limitación del tiempo, que el responder al cuestionario se convirtiera realmente en una tarea individual.

Además, nos permitió de forma sencilla, no sólo controlar el tiempo de ejecución⁵ sino, también, que los alumnos dispusiesen de forma inmediata de una corrección de su test. Consideramos oportuno, dado el carácter de autoevaluación/aprendizaje que queríamos darle a los test, que una vez entregados, los alumnos tuviesen la oportunidad de comprobar si sus respuestas coincidían o no con las correctas y, a esta tarea dedicábamos otros diez minutos.

Una ventaja adicional de la realización de los test a través de la plataforma virtual es que, de forma automática, los resultados obtenidos pasan a formar parte de la ficha individual del alumno, y van a estar a disposición no sólo del docente, sino también del discente. En cualquier momento y en cualquier lugar donde tenga acceso a Internet, el alumno puede acceder a su ficha y revisar su test para aprender de sus errores.

Aunque, como ya se ha comentado, el principal objetivo de estos test es la autoevaluación, también, en última instancia, se ha utilizado como herramienta para analizar la *evolución individual* del alumno a lo largo del cuatrimestre, con el fin de ver si las conductas erradas se han reconducido o no.

3. Evaluación de aprendizajes

Consideramos que una prueba final escrita⁶ no permite evaluar aprendizajes (destrezas y capacidades) sino, tan sólo, conocimientos. Como ya se ha comentado, un alumno puede tener una gran capacidad para reproducir conocimientos, pero puede ser incapaz de enfrentarse a situaciones reales. Consideramos que la adquisición de destrezas y capacidades es tan importante como la adquisición de conocimientos; sólo ligando ambas garantizaremos la supervivencia de nuestros alumnos en el mundo profesional. En un intento de valorar además del conocimiento de la materia, las habilidades y capacidades⁷ adquiridas por el alumno, se ha llevado a cabo, en la medida de lo posible, una evaluación continua personalizada cuyo punto final era un examen oral individualizado.

Para llevar a cabo esta evaluación de aprendizajes, como ya se ha comentado, el alumno en evaluación continua debía realizar una serie de tareas diferentes a lo largo del cuatrimestre. La distribución temporal de las diferentes tareas ha estado condicionada básicamente por los horarios establecidos a priori por el centro para la docencia teórica y práctica de la asignatura. El establecimiento de los criterios de evaluación no ha sido una tarea fácil, debemos señalar que se

trata de un primer intento de cambiar las cosas en un entorno *poco amigable* dada la elevada ratio de alumnos por profesor y la elevada carga de presencialidad de los alumnos que les obliga a estar en las aulas la mayor parte del tiempo. En un entorno como el descrito, no consideramos oportuno establecer a priori el peso de las diferentes actividades en la nota final sino, tan sólo, de considerar la realización de las mismas como una oportunidad para poder acceder al examen oral. Los requerimientos mínimos para poder acceder a este examen han sido los siguientes:

- Dado el elevado número de alumnos por aula, consideramos oportuno que fuese la propia dinámica del aula la que determinase el número de intervenciones mínimo para poder acceder al examen oral. Ante la imposibilidad de que todos los alumnos intervengan en todas las clases, se estableció que el número mínimo de intervenciones a considerar iba a ser igual a la mitad de las del alumno que participase más veces.
- Haber entregado en tiempo y forma todas las fichas, dado que uno de los objetivos que se perseguían con la realización de estas actividades es que los alumnos fuesen conscientes de que, en el mundo laboral, tan importante como conocer metodologías y saber aplicarlas, es saber planificarse, colaborar con otros y cumplir con los objetivos en el tiempo previsto.
- Haber realizado todos los test de autoevaluación y haber superado, al menos, los tres últimos, puesto que lo que se perseguía con la realización de los mismos es que los alumnos fuesen detectando posibles lagunas en su proceso de aprendizaje y pudiesen realizar tareas de reorientación con el fin de superarlas.

Dado que teníamos más de 300 alumnos matriculados, resultaba impensable realizar un examen oral en todos los casos y, por tanto, sólo optarían a él aquellos alumnos que cumpliesen con los requerimientos mínimos.

Son múltiples los factores que se tienen en cuenta a la hora de valorar la trayectoria del alumno a lo largo del cuatrimestre:

- Se analiza la calidad y distribución temporal de las intervenciones en el aula teórica. El docente al terminar cada clase anota en la ficha personal de cada alumno, el tipo de aportación realizada y la complejidad de la misma.
- En el transcurso de las clases prácticas, el docente recoge información de cómo se trabaja y quién o quiénes trabajan dentro de los distintos grupos.
- En las fichas virtuales de los alumnos se recoge información sobre la valoración que han recibido de las distintas fichas de aprendizaje y de la puntuación obtenida en los test de autoevaluación.
- El examen oral, como colofón de la evaluación continua, se convierte en una oportunidad de poder superar

⁵ Los alumnos disponían de un máximo de 10 minutos y transcurrido ese tiempo la plataforma le impedía enviar el test.

⁶ En el actual plan de estudios se considera suficiente con que el alumno supere de forma satisfactoria una prueba final escrita, por tanto, hemos tenido que mantener dicha prueba para todos aquellos alumnos que, por motivos diversos, se quedaron fuera de la evaluación continua o no superaron la asignatura de este modo. De hecho, el alumno tiene derecho a conocer el calendario de estas pruebas con antelación a la formalización de su matrícula.

⁷ A través de la realización de las distintas tareas programadas a lo largo del cuatrimestre se pretende que el alumno adquiera no sólo conocimientos, sino también competencias y habilidades diversas: las intervenciones en el aula teórica le ayudan a desarrollar la capacidad de hablar en público; las fichas le ayudan a desarrollar la capacidad de comunicación escrita y utilización de las TIC; el establecimiento de plazos de entrega le ayuda a desarrollar la capacidad de planificación; trabajar en equipo le permite desarrollar capacidades como liderazgo, cooperación, toma de decisiones, etc.

la asignatura de una forma fácil y sencilla, dado que el alumno, a través de la realización de las diferentes tareas, ha ido asimilando de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y ha sido capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo. Por ello, la duración y profundidad de dicha prueba estaría condicionada por su trayectoria a lo largo del cuatrimestre, resultando para los alumnos más brillantes⁸, tan sólo, una prueba testimonial.

4. A modo de conclusión

La valoración realizada por los estudiantes que han participado en la experiencia ha sido muy positiva. La propuesta de evaluación continua les ha ayudado a seguir más fácilmente una asignatura que a priori consideraban difícil y ha propiciado que el grado de interés haya ido creciendo de manera progresiva.

Nuestra valoración de la experiencia también ha sido muy positiva. Consideramos muy enriquecedor el incremento de la comunicación con los alumnos. Además, hemos observado que los alumnos participan más en el aula, entienden mejor lo que se les explica, puesto que llevan la asignatura al día, y su grado de interés y motivación es mayor.

Además, la implementación del sistema de evaluación continua, nos ha permitido no sólo un mayor y mejor seguimiento de la evolución del alumno en su proceso de aprendizaje, sino también la posibilidad de reconducir y rectificar conductas erróneas y lograr que, en la mayoría de los casos, alcancen los requerimientos mínimos para superar la asignatura.

Referencias bibliográficas

- Barberá, Elena (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Cal Bouzada, M^a.Isabel; Verdugo Matés, M^a.Victoria (2009). Una alternativa de enseñanza-aprendizaje en Econometría. *III Jornada de Innovación Educativa en la Universidad*. Universidad de Vigo.
- Delgado, Ana M^a. Oliver, Rafael (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, 1.
- Dillenbourgh, P. (1999). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Amsterdam. Pergamon.

- Dochy, Filip; Segers, Mien; Sabine, Dierik (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 2, 2, pp.13-30.
- Garrison, D.R. y Anderson, Terry. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Guitert, Montse; Romeu, Teresa; Pérez-Mateo, María (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, 1.
- Martínez Sánchez, Francisco. y Prendes, M^a. Paz (Coords.) (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Masjuan, Josep M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educación*, 33, pp.59-76.
- Salinas, Jesús, Aguaded, José Ignacio; Cabero, Julio (Coords.) (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanz Fernández, Florentino (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: documentos para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, pp.255-285.
- Verdugo Matés, M^a.Victoria. y Cal Bouzada, M^a.Isabel. (2008). Una nueva forma de aprender Econometría: una experiencia b-learning en la Universidad de Vigo. *V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid.
- Verdugo Matés, M^a.Victoria; Cal Bouzada, M^a.Isabel (2009). El SEEQ como instrumento de la valoración de la enseñanza: Primeros resultados. *III Jornada de Innovación Educativa en la Universidad*. Universidad de Vigo.

| Cita recomendada de este artículo

Cal Bouzada, M^a Isabel y Verdugo Matés, M^a Victoria (2009). El profesor como evaluador del aprendizaje: una experiencia. @tíc. revista d'innovació educativa. (nº 3) [Artículo], URL. Fecha de consulta: dd/mm/aa

⁸ Por ejemplo, se considerará un alumno brillante el que participa de forma relevante en todos los temas y sus intervenciones no se ciñen a un momento del tiempo y del programa; el que supera todos los test de autoevaluación con una nota superior a ocho; etc.