

Sonia Martín Gómez- La mejora en el rendimiento académico del alumnado como consecuencia del nuevo planteamiento en los estilos de aprendizaje de los estudios universitarios propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Economía de la
Empresa, Universidad CEU San Pablo-Madrid

Resumen

El rendimiento académico entendido como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados, es un tema determinante en el ámbito de la educación superior. Este concepto está influenciado por numerosos factores, entre los que se encuentran las distintas estrategias o estilos de aprendizaje, que se corresponden con una variable que, de forma individual, se ha podido demostrar empíricamente que influyen en el rendimiento conseguido, .

El nuevo planteamiento de los estudios universitarios propuesto por el Espacio Europeo de Educación (EEES) plantea un cambio necesario en la didáctica universitaria, donde se fomenta el aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Las nuevas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse. Por ello, se debe hacer énfasis en los estilos de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Planteamos como objetivo de esta comunicación analizar la influencia que tienen estos nuevos métodos de enseñanza en los resultados alcanzados por el alumnado y la importancia de los sistemas de evaluación empleados, y, por tanto, su impacto en posibles mejoras del rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico y sus principales variables.

El término rendimiento académico es difícil de definir por tratarse de un concepto dinámico que variará a lo largo del proceso de aprendizaje y por poder incluir aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas, ya que se puede hablar de rendimiento como resultado –cuantitativo- (Tonconi, 2010), como proceso de aprendizaje realizado por el estudiante -cualitativo- (Reyes, 2003) o como combinación de proceso y resultado, que

tiene en cuenta tanto calificaciones numéricas como capacidades resultantes del proceso formativo (Navarro, 2003).

Esta última perspectiva es la que se identifica con el presente artículo, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje permite obtener logros académicos que se expresan en forma de calificaciones, pero que deben estar vinculadas a las aptitudes para el desempeño laboral, entendiendo que el rendimiento académico es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje. (Chadwick, 1979).

Por ello, vamos a definir el rendimiento como la relación entre el proceso de aprendizaje y el resultado numérico y no numérico que se deriva de él, incluyendo, por tanto, en el mismo la función formativa y la función certificadora. La evaluación en el ámbito académico debe compartir estas dos funciones, puesto que no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias (Villardón, 2006; ANECA, 2003).

La evaluación formativa ha de centrarse más en el alumno y su aprendizaje que en la enseñanza del profesor y debe convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, siendo ésta la propuesta dada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que supone una reformulación de las metodologías docentes, ya que a partir de ahora, deberán estar centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, centrarse en el trabajo del alumno y no en la labor del profesor y sobre todo mejorar la capacidad del alumno en cuanto a su empleabilidad. Es por este motivo por el que tenemos que adoptar un sistema educativo centrado en las competencias, potenciando de esta manera la vinculación entre la formación universitaria y el mundo profesional. Con esta nueva metodología, el profesor pasa a ser guía y facilitador de cara al alumno y abandona su papel de transmisor de conocimientos (Martín, 2013)

También es necesaria la participación del alumno en la evaluación para el desarrollo de competencias, existiendo una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que por tanto, mejoran el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión y colaboración (Villardón, 2006).

La preocupación de la evaluación en su otra dimensión: la función certificadora, es la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales, que se acaban plasmando en una calificación. Las calificaciones son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se

ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión.

Así según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2006), los indicadores para evaluar el proceso formativo de los estudiantes universitarios son varios: la satisfacción con la carrera, la tasa de abandono, la duración media de finalización de los estudios, la tasa de eficiencia y la tasa de éxito. Ello muestra la complejidad del concepto de rendimiento académico en el contexto universitario.

A este concepto de rendimiento que engloba aspectos dinámicos y estáticos simultáneamente hay que añadirle la multitud de variables que pueden influir en el mismo. Y que se pueden agrupar en cinco dimensiones: económica, familiar, académica, personal e institucional, que tienen en cuenta variables del individuo y de la institución educativa como tal.

En lo referente a la dimensión académica muchas investigaciones evidencian una correlación positiva entre el aprendizaje obtenido en los niveles de educación básica y media; y los logros en educación superior, existiendo una alta probabilidad de que los mejores estudiantes universitarios son aquellos que obtuvieron en su formación escolar mejores calificaciones.

La dimensión económica hace referencia a la forma en la que los estudiantes sufragan sus necesidades básicas (vivienda, alimentación, vestuario, transporte, manuales de estudio, ocio, etc.) mientras cursan sus estudios universitarios: Si estas necesidades se cubren con solvencia los resultados académicos serán óptimos (Tonconi, 2010),

El ambiente familiar donde se desarrolla el estudiante también puede afectar a la actitud del alumno frente al estudio, y, por tanto, a su rendimiento académico (Giraldi, 2010; Tonconi, 2010). Para muchos expertos ningún factor es tan significativo para el rendimiento académico como el clima familiar). La familia tiene gran importancia en el desarrollo tanto de la personalidad, como en el contacto interpersonal, además tiene efectos en la motivación hacia el estudio y de las expectativas de éxitos académicos en el futuro.

La dimensión institucional vincula el rendimiento académico con la posibilidad de elección por parte del estudiante de la institución donde cursar sus estudios. En España el alumno puede elegir libremente la universidad donde estudiar, que ofertara sus plazas en función de

una calificación o nota de admisión que depende de la demanda de una determinada titulación para ese curso académico.

La importancia del sistema de evaluación formativa por competencias.

El Espacio Europeo de Educación Superior supone una reformulación de las metodologías docentes, donde la evaluación adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante. En este sentido, la evaluación debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta.

Esto significa que en la propuesta de este nuevo proyecto educativo promovido por el EEES confluyen tres factores:

1. .Por un lado, el conocimiento y dominio que el profesorado tenga sobre las competencias específicas y generales del título o títulos donde se desarrolla su ejercicio docente.
2. Los métodos de enseñanza que se apliquen para la consecución de estas competencias.
3. El modo en que el docente sepa valorar en el estudiante los resultados que ha obtenido del proceso de aprendizaje.

En cuanto al primer aspecto, no hay que olvidar la dificultad que engloba la propia definición en si del término competencia. En este sentido, el concepto de competencia no es tan claro como el de tarea o el de capacidades, ya que se deriva de la integración de tres conceptos: Saber (conocimientos), hacer (habilidades) y ser (actitudes).

El informe INCANOP (1993) define las competencias como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y momento determinados.

El Ministerio de Educación y Cultura en la Propuesta sobre las Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master, entiende competencia como: "...una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.),

actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006, pág.6).

Junto con la amplia serie de definiciones de competencia, también existen una gran variedad de clasificaciones que se han hecho de estas, aunque las propuestas en los diferentes grados planteados por las universidades españolas tiene que ser acordes a la división impuesta por la normativa sobre las memorias de verificación de los grados (Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias) que exige la especificación de las denominadas competencias genéricas, las cuales pueden surgir en cualquier campo y son comunes a todas las disciplinas, y las competencias específicas, que se relacionan con cada área temática y están específicamente vinculadas con el conocimiento concreto de una disciplina.

En lo referente a los métodos de enseñanza que se apliquen para la consecución de estas competencias hay que precisar que la intervención docente va a ser un elemento decisivo para el desarrollo de competencias, ya que la adquisición de las mismas está basada en las estrategias de aprendizaje que se propongan y en las propias estrategias docentes que se planteen para ello (Yániz y Villardón, 2006).

Para favorecer esta nueva enseñanza por competencias se debe desarrollar el uso de las nuevas herramientas de comunicación, y promover la utilización de los campos virtuales, las clases y tutorías on line, los foros de discusión,...; el uso de las nuevas tecnologías mejora considerablemente la figura del docente presencial del modelo tradicional de nuestra Universidad.

Estas nuevas formas de enseñanza modifican también los sistemas de evaluación tradicionales. Así, por ejemplo, la inquietud por evaluar el e-learning está dando lugar a importantes iniciativas y experiencias a nivel mundial encaminadas a establecer estándares que permitan certificar su calidad.

En estos momentos es importante plantearse nuevas cuestiones relacionadas con la "e-pedagogía", y revisar e idear modelos evaluativos alternativos de e-learning más acordes con el pensamiento pedagógico actual, y con las características y posibilidades educativas de e-learning.

Finalmente, en cuanto el aspecto referido al modo en que el docente evalúa la adquisición de estas competencias, hay que señalar que la gestión por competencias en los estudios de Grado va dirigida a la capacitación del estudiante en términos amplios, es decir, a los distintos actos formativos que vayan dirigidos a una mejora en el desempeño del puesto de trabajo futuro de forma directa (seminarios, lecciones magistrales, talleres,...) o indirecta (cursos monográficos o seminarios que, sin estar relacionados de forma directa con los estudios que se cursen, permitan conseguir al estudiante ciertas competencias vinculadas a su formación, tales como capacidad de trabajo en equipo, manejo de instrumentos informáticos), etc.

La evaluación es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes: si la adquisición de competencias se ha convertido en el objetivo principal de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo; pero también constituye una oportunidad de generar y desarrollar nuevos contenidos formativos (Cano, 2008, p. 9).

En este contexto, el proceso de evaluación por competencias se plantearía de la siguiente forma:

- En primer lugar, una vez definidas detalladamente las competencias de la titulación, deberíamos establecer los llamados indicadores del logro o indicadores del desempeño entendidos como criterios de evaluación que nos van a permitir definir el logro de los conocimientos y habilidades que integran la competencia de que se trate (Rué, 2007, p. 173).
- Posteriormente, se tendría que elegir el tipo de evaluación que se va a aplicar, así como las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizarán para obtener información objetiva sobre el desarrollo y adquisición de la competencia por el estudiante (observación directa, estudios de caso, resolución de problemas, tests, etc.).
- En tercer lugar, se procedería a su aplicación para la recogida de evidencias, tanto del conocimiento como del desempeño y del comportamiento demostrados por el estudiante en relación con la competencia de que se trate (resultados de pruebas escritas, ejercicios y casos realizados, presentaciones orales, etc.).

- En este momento, tras analizar la información proporcionada por las evidencias para poder establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en la competencia fijada será preciso comparar este nivel con los estándares de rendimiento previamente establecidos por los criterios de evaluación.
- Tras la comparación, se elabora un juicio o valoración sobre el grado de competencia que ha alcanzado el alumno. Este ejercicio de valoración exige la elaboración previa de un instrumento de medida denominado rúbrica o matriz de valoración que permita establecer de un modo escalonado y jerárquico diferentes niveles en el logro de la competencia, desde la ausencia de la competencia (aún no competente), hasta el desarrollo máximo previsto de la misma (competente) (Tobón, 2006, p. 148-149).
- Establecido el nivel de logro, se procedería a la calificación de la competencia, aplicando una escala discreta de calidad con opciones (matrícula de honor, sobresaliente, notable, etc.) o una escala numérica.
- Finalmente, se pasa a la retroalimentación, comunicando al alumno el resultado de su proceso de aprendizaje (el grado de dominio alcanzado en la competencia) e identificando, con su colaboración, los puntos fuertes demostrados, los puntos débiles detectados y las propuestas de mejora que se deben adoptar si no se ha conseguido el nivel suficiente de competencia.

Esto implica que el docente tendrá que modificar el sistema tradicional de evaluación por otro donde prime la evaluación continua ya que solamente puede evaluarse una competencia si se coloca al estudiante en situación de que la evidencie, y sólo puede evidenciarse si se desarrolla durante un período determinado de tiempo.

La evaluación continua como medida del rendimiento del alumno universitario: Su aplicación en la USP-CEU

El proceso de evaluación es una fase de vital importancia en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en un entorno presencial, como virtual. La evaluación es la piedra angular en el proceso enseñanza aprendizaje, puesto que va a ser ésta la que establezca condicione o guíe la estrategia de estudio de los estudiantes (Morales, 2003); es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y pos las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad” (López, 2002).

No obstante, el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente.

No obstante, como los ritmos de adquisición de las competencias pueden ser diferentes, cobra una especial importancia el seguimiento y tutorización individualizada de los estudiantes. Por lo tanto, las competencias requieren de métodos docentes novedosos no solo en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en cuanto a sus formas de valoración.

La evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel (Sans, 2005).

La evaluación debe, por consiguiente, estar dirigida a poner en práctica las competencias, por lo que se deben producir cambios tanto en cuanto al sistema de evaluación seguido (evaluación formativa, sumativa...), como en el planteamiento de las distintas actividades de evaluación.

No obstante, la aplicación del método de evaluación continua no tendrá éxito si no se fomenta su seguimiento por parte de los estudiantes. Esto supone que la misma esté correctamente diseñada y que sea atractiva para el alumno suponiendo un valor importante para calcular la nota final de la asignatura.

En el momento de diseñar la evaluación continua, hay que destacar tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...), y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...) (Delgado *et al*, 2006).

En este sentido, a partir del Curso Académico 2008 la Universidad CEU-USP desarrolla un portal propio en el que el alumno tiene información clara y concisa sobre su sistema de evaluación. En las figuras 1 y 2 se puede observar cómo se encuentra estructurado dicho portal, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Se observa que el apartado de planificación del curso del portal del Profesor aparecen las llamadas guías docentes, donde se informa al alumno, entre otros aspectos, de la forma de evaluación de las distintas competencias a adquirir en la materia y su sistema de evaluación.

Figura 1: Portal del Profesor

INFORMACIÓN GENERAL

HISTORIAL ACADÉMICO

PLANIFICACIÓN CURSO

- CONSULTA GUÍAS DOCENTES
- CALENDARIO ACADÉMICO
- HORARIOS DE CLASE
- ENSEÑANZA NO REGLADA
- CALENDARIO DE EXÁMENES
- FECHA ENVÍO DE CALIFICACIONES
- CALENDARIO JUNTAS EVALUACIÓN
- FECHAS REVISIÓN EXÁMENES
- ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LA FACULTAD

ACTIVIDAD DOCENTE

- ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS
- DOCUMENTACIÓN
- DOCUMENTOS DE ALUMNOS
- DEFINICIÓN DE CONTROLES DE EVALUACIÓN
- GRUPOS DE ALUMNOS
- CONTROL DE ASISTENCIA
- CALIFICACIONES EVALUACIÓN CONTINUA
- ENVÍO CALIFICACIONES OFICIALES
- GESTIÓN DE COMUNICACIONES Y AVISOS

ACCIÓN TUTORIAL

- ORGANIZACIÓN Y HORARIOS DE TUTORÍAS
- INFORMACIÓN DE ALUMNOS TUTELADOS
- GESTIÓN DE COMUNICACIONES Y AVISOS

NORMATIVA Y AVISOS

Fuente: Elaboración propia

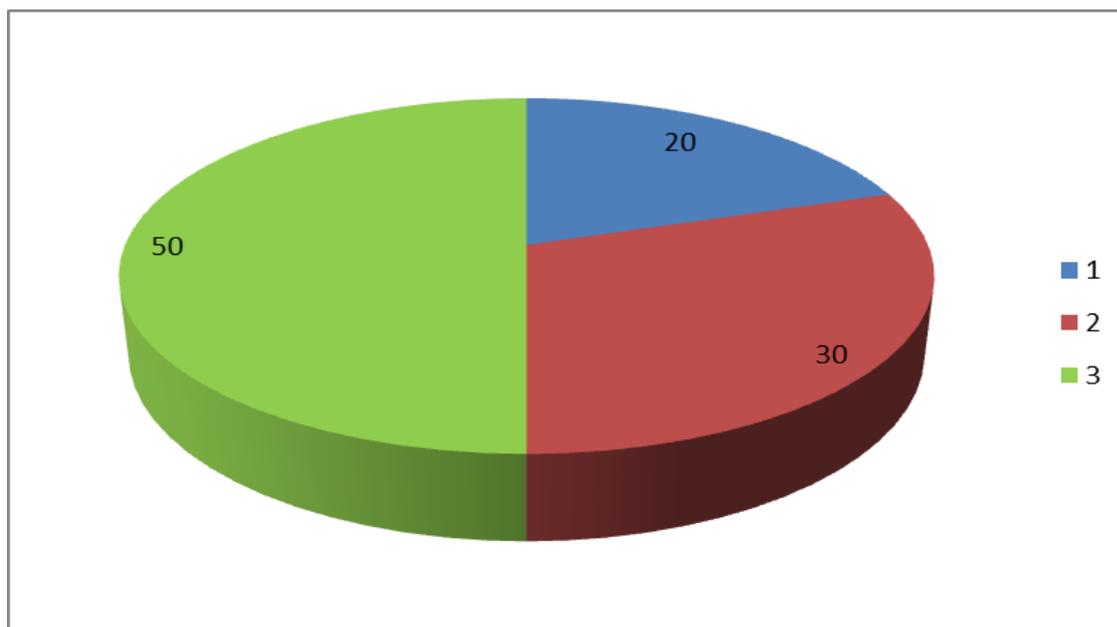
Figura 1: Portal del Alumno



Fuente: Elaboración propia

Así, las asignaturas que conforman la Unidad Docente de Fundamentos de Empresa de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USP- CEU: Introducción a la Economía de la empresa (1º curso), Economía de la Empresa I y Economía de la Empresa II (2º Curso) y Gestión Operativa de la Empresa (3º curso) distribuyen la evaluación continua de la forma que aparece en las figuras 3 y 4.

Figura 3: Evaluación continua asignaturas 1º y 2º curso



Fuente: Elaboración Propia

Para estas asignaturas la evaluación continua es del 50% de la nota y comprende:

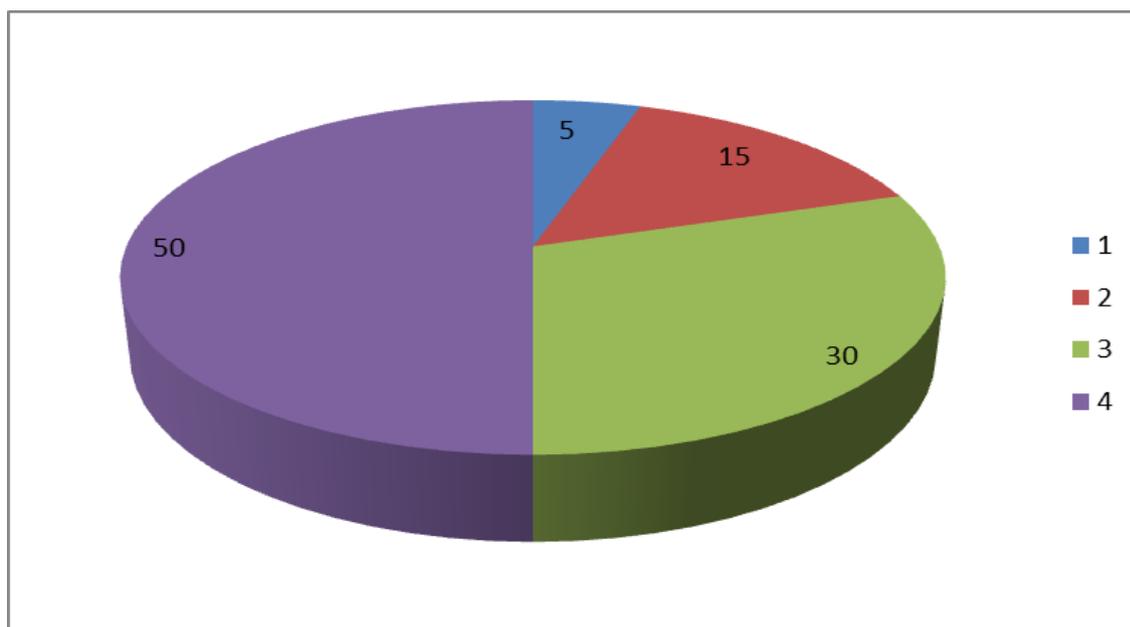
- 1.- Resolución y Análisis de Casos Prácticos
- 2.- Pruebas Parciales

El otro 50% de la calificación final del alumno estaría formado por:

- 3.- Prueba Final

En el caso de las asignaturas de primer y segundo curso, como las competencias a alcanzar difieren de las de la asignatura de tercer curso, se ve modificada la evaluación continua, tal y como muestra la figura 4, dando un peso específico de calificación a la elaboración y defensa de trabajos, que permite valorar la Competencia Básica 3 de estas asignaturas, consistente en "Reunión e interpretación de datos". (ANECA, 2005)

Figura 4: Evaluación continua asignatura 3º curso



Fuente: Elaboración Propia

En las asignaturas de primer y segundo curso, la evaluación continua es del 50% de la nota y comprende:

- 1.- Ejercicios Prácticos y Lecturas de artículos
- 2.- Trabajos
- 3.- Pruebas Parciales

El 50% restante de la calificación no continua se consigue mediante:

- 4.- Prueba Final

En este sentido, es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación, ya que debe estar correctamente diseñado para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta (Coll *et al*, 2000)

Conclusiones

El nuevo planteamiento de los estudios universitarios propuesto por el Espacio Europeo de Educación (EEES) fomenta el aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Las nuevas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y

específicas que pretenden alcanzarse. Por ello, se debe hacer énfasis en los estilos de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, puesto que si la adquisición de competencias se ha convertido en el objetivo principal de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo.

El sistema de evaluación deberá estar diseñado de forma óptima para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado o no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta y ello exige un cambio en los sistemas tradicionales de evaluación. Solo de esta forma se podrá valorar adecuadamente el rendimiento académico del alumnado. Además del diseño, para una aplicación correcta de la evaluación continua, es importante una adecuada planificación de la misma; la información dada al estudiante y, la determinación de las actividades concretas de evaluación.

El proceso de evaluación por competencias es preciso que siga una serie de fases que incluyen desde la determinación de los indicadores del logro o indicadores del desempeño, y el tipo de evaluación que se va a aplicar, hasta la recogida de evidencias y su comparación con las establecidas previamente, para, mediante la llamada matriz de valoración, constatar si se han conseguido o no los logros fijados y poder emitir una calificación que se entrega al alumno buscando una retroalimentación por parte del mismo para poder mejorar su rendimiento en caso necesario .

No obstante, es preciso tener en cuenta que el término rendimiento es complejo al presentar un aspecto dinámico y estático simultáneamente, ya que debe ser capaz de incluir una valoración del proceso de enseñanza y del resultado o logro conseguido, es decir, una evaluación formativa y otra certificadora. A esta complicación es preciso añadir la multitud de factores que inciden en el rendimiento y que se alejan de los meramente académicos tales como económicos, familiares o institucionales.

Por todo ello, se puede afirmar que estos nuevos métodos de enseñanza propuestos por el EEES tienen una influencia positiva en los resultados alcanzados por el alumnado, destacando la importancia de los sistemas de evaluación empleados, y, por tanto, su impacto en posibles mejoras del rendimiento académico

Bibliografía

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005): *Libro Blanco, Título de Grado en Economía y Empresa*, Madrid.
- ANECA (2006): *Programa de Evaluación Institucional (PEI). Guía para la autoevaluación*, Madrid: Autor.
- AUBERT, J.; GILBERT, P. (2003): *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique). Mardaga Ed.
- CANO, E. (2008): "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 3.
- COLL, César; BARBERÀ, Elena y ONRUBIA, Javier: La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, nº 90, 2000.
- CHADWICK, C. (1979): "Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula". *Revista de Educación*, Nº 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Bolonia (Italia), 19 de junio.
- DELGADO, A. M.; BORGE, R.; GARCÍA, J. OLIVER, R. Y SALOMÓN, L (2006): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Bosch.
- DELGADO GARCÍA, A. M., OLIVER CUELLO, R. Y SALOMÓN SANCHO, L. (2007): *Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje*, Actas Seminario Internacional RED-U 2-07. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, Universitat Pompeu Fabra.
- GIRALDI, G. (2010): "El Fracaso Escolar", *Revista El Cisne*, Edición Digital. Marzo, año XX, N. 235. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en: <http://www.elcisne.org/ampliada.php?id=432>.
- INCANOP (1997): *Les competències clan: la formació del segle XXI*. Barcelona. Institut Català de Noves Professions.
- López, R. (2002): *La evaluación en la Universidad*. Barcelona:, Octaedro.
- Morales, C. Y. (2003): *Evaluación e-learning*. México.

- MARTIN GOMEZ, S. (2013): *La adquisición de competencias profesionales mediante los estudios universitarios como acercamiento a la realidad empresarial propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, Virtual Educa, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Informe del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid.
- NAVARRO, R. E. (2003): “Factores Asociados al Rendimiento Académico”. *Revista iberoamericana de educación, Investigación. Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 23 de febrero de 2010 en: <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- REYES TEJADA, Y. N. (2003): *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM*. Recuperado (25/02/2010) de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2003/reyes_ty/html/index-frames.html
- RUBIO, M.; MARTÍN, S. Y GUTIÉRREZ, S (2009): *Aplicación de la gestión por competencias en los estudios universitarios*, Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Ed. Servicio de Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.
- RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SANS MARTÍN, A. (2005): “La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos”, *Cuadernos de Docencia universitaria*, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona, pág. 8.
- TOBÓN, S.et al. (2006): *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- TONCONI QUISPE, J. (2010): “Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú)”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45.

- VILLARDÓN, L. (2006): "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias", *Educatio. Siglo XXI*, 24, 15-35.
- YÁNIZ Y VILLARDÓN (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, Mensajero.