



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

UA

UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad  
ICE- Instituto de Ciencias de la Educación

# XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Disenio: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

# XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-697-0709-8**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

## **Informe Mesa de Comunicaciones 11**

### **Docencia y Evaluación: Reflexiones y Nuevas Propuestas.**

Ricardo Irlés Parreño

*Departamento de Expresión Gráfica y Cartografía*  
*Escuela Politécnica Superior*  
*Universidad de Alicante*

#### **RESUMEN (ABSTRACT)**

El Informe tiene como objetivo presentar, unificar y sintetizar las comunicaciones presentadas en la Mesa nº 11 de las XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria celebradas en el curso académico 2013-2014 en la Universidad de Alicante y que han tenido por título genérico “El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad” Asimismo pretendemos recoger el debate mantenido a la finalización de la mesa entre los asistentes y ponentes.

**Palabras clave:** Evaluación continua, Teletándem, Comentarios, Encuestas, Exámenes.

## 1. INTRODUCCIÓN

La XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria han tenido este año por título genérico: El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad. Se han desarrollado los días 3 y 4 de julio en el campus de la Universidad de Alicante incluyendo conferencias plenarias, mesas redondas, exposición de pósteres así como mesas de ponencias u debate. Por lo que respecta a las mesas se han llevado a cabo un total de 14 mesas con una media de 8 ponencias por mesas, número que nos da idea de la elevada participación e interés suscitado. En la mesa 11 se presentaron 6 comunicaciones de las 8 inicialmente previstas, todas ellas de profesorado y alumnos de la Universidad de Alicante. Las ponencias versan sobre distintas experiencias docentes con especialmente incidencia en la evaluación del alumnado, la elaboración de guías docentes y al relación alumno – profesor. La procedencia dispar de los ponentes (Departamento de Traducción e Interpretación, Departamento de Filología Catalana, Departamento de Economía Aplicada y Política Económica y Departamento de Biotecnología, además de un estudiante), propicia enfoques y reflexiones que enriquecen las llevadas a cabo en cada una de ellas.

## 2. COMUNICACIONES PRESENTADAS

*Comunicación:* 390487.- Teletándem: actividad interactiva del discente de I/LE y su percepción mediante una encuesta de autoevaluación

*Autores:* S. Chiapello; C. González Royo; G. A. Mura. Departamentos de Traducción e Interpretación; Filologías Integradas. Universidad de Alicante

La propuesta de enseñanza/aprendizaje se centra en el discente y le reconocen la capacidad de implicarse en la resolución de problemas, en particular si se trata de problemas reales. Esta posición activa frente a su propio aprendizaje incrementa en el discente la autonomía en su proceso personal, en el que el docente colabora tanto programando metas y objetivos a conseguir como educándolo en la autoevaluación, es decir, enseñándole a aprender de forma autónoma

La comunicación relató la experiencia de Teletándem llevada a cabo en el curso académico 2013-2014 por los alumnos de la Universidad de Alicante de los seis cursos semestrales del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante:

Lengua D Italiano (I, II y III) y Lengua y Traducción D (I, II y III). La actividad pretende ejercitar producción, recepción e interacción oral entre discentes (E/LE e I/LE) y nativos italófonos e hispanófonos (que alternan entre sí el rol de interlocutor nativo y no nativo), utilizando Skype y Pamela for Skype que permite grabar las conversaciones. En la experiencia se introdujo este curso académico un nuevo elemento que ha pasado a formar parte de las herramientas empleadas: se creó un punto de encuentro en Facebook, por ser un elemento cotidiano para todos los interlocutores. Este canal ha facilitado la organización y agilizado el proceso.

El diseño curricular y, por extensión, el de la actividad de interacción del Teletándem se articula en tres fases bien diferenciadas y complementarias entre sí: planificación, realización y evaluación. Esta última contempla múltiples objetivos aunque, en esta ocasión, se ha centrado en medir el éxito o el fracaso del trabajo realizado actuando, por tanto, como una medida crítica y como un estímulo para mejorar y corregir factores de la propia práctica, a través de una encuesta. A partir de unos cuestionarios respondidos voluntariamente por los participantes se tratan aspectos de autoevaluación, reflexión y análisis sobre la actividad desde la perspectiva de los propios discentes. La encuesta se articula en cinco apartados, encaminados a estimular y guiar al discente hacia una reflexión a posteriori acerca de la actividad realizada.

La gran mayoría de los discentes expresan opiniones positivas acerca de la actividad, que les ha aparecido “interesante”, “gratificante”, “estimulante” y “enriquecedora”. Estos alumnos, gracias a la oportunidad de poder interactuar con un hablante nativo en un contexto real, afirman haber mejorado tanto la comprensión como la expresión oral, al tiempo que han adquirido vocabulario nuevo y precisión en el uso de cuestiones morfosintácticas estudiadas en clase. Otro aspecto a subrayar es la ventaja de “impregnarse”, a través de las conversaciones, de aspectos culturales del país en el que se habla la lengua estudiada, junto con la posibilidad de hacer amistades interculturales de forma gratuita y sin tener que salir de su propio país. En ocasiones, el compañero nativo se convierte en profesor de lengua, pues los dos interlocutores suelen tener muchas ganas tanto de aprender como de enseñar, y esta actividad pasa de ser una mera tarea de la académica una actividad voluntaria. Según la mayoría de los encuestados el Teletándem acelera enormemente el aprendizaje, pues permite pasar de la teoría a la práctica enfrentándose a una situación real al mismo tiempo que permite

profundizar en la cultura y costumbres de otro país haciendo amistades. Entre los aspectos negativos registrados en las encuestas se destacan las dificultades técnicas que derivan de los programas informáticos y de cuestiones logísticas como, por ejemplo, ponerse de acuerdo para encontrarse y grabar las conversaciones. La tarea que ha resultado más complicada para los discentes es la transliteración ortográfica de las conversaciones, que requiere una gran inversión de tiempo y mucha paciencia por su parte.

*Comunicación:* 392018.- Elaboració de les guies docents de Llengua Catalana II per a la Capacitació

*Autores:* Eduard Baile López; Vicent Beltran i Calvo; Hèctor Càmarà i Sempere; Josep Escolano i López; Maria Isabel Guardiola i Savall; Antoni Maestre Brotons; Esther Montesinos Antón; Sandra Montserrat Buendia; Carles Segura i Llopes. Departament de Filologia Catalana. Universitat d'Alacant

Como consecuencia directa de la nueva ‘Capacitació per a l’Ensenyament en Valencià’ (orden 17/2013) se ha iniciado un proceso de creación de asignaturas o de reestructuración y fusión de otras para establecer el itinerario que conduzca a la consecución de estos méritos lingüísticos obligatorios para la docencia en la lengua propia en el País Valenciano. En el primer caso, se trata del nacimiento de dos asignaturas denominadas ‘Llengua Catalana II per a l’Educació Infantil’ y ‘Llengua Catalana II per a l’Educació Primària’ que complementarán los elementos de la lengua de uso presentes hasta ahora solo en sendas asignaturas de primer año en el seno de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria..Respondiendo a esta situación y para la elaboración de las guías docentes de estas asignaturas en cada una de las especialidades se creó una Red de Investigación con el nombre de *Docència per a la Capacitació en valencià: assignatures de la competència lingüística*. La ponencia que se presenta comenta y detalla tanto el proceso de elaboración como el contenido de las guías docentes correspondientes a las dos asignaturas, haciendo hincapié en las decisiones tomadas referentes a los contenidos, la metodología y la evaluación, todo ello con el fin de conseguir que los alumnos alcancen satisfactoriamente los objetivos marcados.

Las guías docentes se han llevado a cabo a partir de los modelos de las ya existentes, adaptando los contenidos y el sistema de evaluación a la obtención del nivel C1. Ha sido necesario establecer las fronteras entre las nuevas asignaturas y las asignaturas de primer curso de las dos especialidades que acreditan para un B2. Por este motivo los objetivos, los contenidos y la evaluación de estas nuevas asignaturas toman como modelo la anterior, pero profundizan en las destrezas lingüísticas que se evalúan. No se trata tanto de una materia dividida en dos cursos, como de unos mismos contenidos que, en la segunda parte, se amplían, se mejoran y pulen para dotar a los alumnos de una competencia suficiente para poder enfrentarse a los retos de la docencia en la escuela. En el sentido comentado ha sido de gran utilidad que los miembros que formaban parte de la red hubieran impartido la Lengua Catalana de primer curso de Educación en ambas especialidades.

Las Guías docentes se estructuran en los siguientes apartados: Descripción y contextualización; Competencias; Objetivos; Contenidos y Plan de aprendizaje; Evaluación; Bibliografía.

*Comunicación: Importancia de los comentarios del docente durante la evaluación en la educación superior*

*Autor:* R. Sanmartín López. Estudiante de la Universidad de Alicante.

La ponencia que se presenta es una revisión de la literatura existente acerca del uso que se hace de los comentarios docentes en la educación superior. Se pretende sacar a la luz los comentarios que mejor resultado producen en el aprendizaje de los alumnos. El propósito de este estudio es identificar en artículos científicos las características básicas que debe poseer el intercambio entre el docente y el alumno durante la evaluación para que este último lo interiorice y lo aplique de forma eficaz en su aprendizaje.

Existen numerosos estudios que indican que el intercambio entre docentes y alumnado puede ser una de las influencias que más poder ejerce en la consecución del aprendizaje del alumno. Para que el intercambio sea efectivo, la información debe estar íntimamente relacionada con la tarea que se está realizando y debe hacer referencia a la calidad del trabajo del alumno. Un elevado número de alumnos no utilizan eficazmente

los intercambios que reciben. A la hora de establecer las posibles causas de la no utilización de los comentarios se apuntan dos razones: La calidad de los comentarios y el uso de los mismos.

Las tres condiciones básicas que los alumnos deben conocer para poder llevar a cabo un uso efectivo de los comentarios recibidos son: Los discentes deben ser conscientes del objetivo de la tarea que deben realizar; los alumnos deben ser capaces de realizar su producción basándose en algún modelo y; la tercera condición aboga por el conocimiento y el uso de estrategias por parte de los alumnos para modificar su composición comparándola con el modelo.

Se establecen tres objetivos: Identificar las características; plasmar las características seleccionadas y clasificar las características. Para llevar a cabo este trabajo se realizó una búsqueda de artículos que trataran el tema del uso de los intercambios en la educación superior en dos bases de datos (*Web of Knowledge* y *Scopus*). Se seleccionaron los tres artículos que, en su conjunto, englobaban las características que debe tener el intercambio entre docentes y alumnado para que sea efectivo: Jonsson (2013), (Nicol, 2010) y (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Con respecto a las características sobre la naturaleza de los intercambios del docente se concluyó que la tarea debe tener unos objetivos y unos criterios claros para el alumno; el intercambio debe ser comprensible y contextualizado con los objetivos y los comentarios deben ser útiles para el futuro alumno y deben permitir aportarle nuevos conocimientos. Los comentarios deben ser específicos, detallados e individualizados.

Con respecto a la actitud que debe presentar el docente a la hora de dialogar con los alumnos se tiene que el docente debe favorecer la reflexión por parte del alumno, fomentando la autoestima y la motivación de sus alumnos por medio de sus comentarios. Dentro de la categoría de las características que debe presentar el docente destacar que el docente no debe mostrar una actitud autoritaria, el docente debe insistir en utilizar el diálogo con sus alumnos.

Se señala por último como una limitación de la investigación el carácter eminentemente teórico puesto que las conclusiones se han obtenido exclusivamente tomando como referencia artículos escritos. Sería necesario comprobar la eficacia práctica de las conclusiones.



*Comunicación:* Experiencias de utilización del proceso de evaluación continua en la educación superior.

*Autor:* R. Sanmartín López. Estudiante de la Universidad de Alicante.

El objetivo de esta investigación es realizar una revisión literaria de las distintas prácticas de evaluación continua en la educación superior. A través de esta revisión, se obtienen los beneficios, las dificultades y las posibles mejoras de este tipo de evaluación.

La universidad debe ayudar a integrar las tres oportunidades educativas: aprender a través de la investigación, dominar las destrezas necesarias para desarrollarse profesionalmente y disfrutar con el estudio. Por todo ello, se debe facilitar la interacción entre alumnos, profesores y recursos.

Las universidades debían formar a los alumnos con una serie de atributos genéricos: curiosidad intelectual, la habilidad para adaptarse a la diversidad y a perspectivas alternativas, la habilidad para crear y defender ideas y la habilidad para usar la comunicación como un vehículo del aprendizaje.

Se definieron las competencias de los alumnos que formaran parte del nuevo marco común de aprendizaje universitario. El Proceso de Bolonia se puede conceptualizar como un proceso de comunicación transnacional que se creó para asentar unas bases dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

La evaluación debe ser continua y puede llevarse a cabo en entornos presenciales, semipresenciales o virtuales. Asimismo, la evaluación debe ser coherente con el proceso de aprendizaje y con la metodología utilizada, y debe hacer referencia a la aplicación del conocimiento en contextos reales

Finalmente se establecen 3 objetivos para concretar los resultados: Identificar las características que poseen los ejemplos; clasificar las características y proponer mejoras. Se elaboraron 2 tablas: Beneficios de la evaluación continua en la educación superior y Dificultades de la evaluación continua en la educación superior. Entre los beneficios se destacan el aumento de la motivación y el rendimiento, el menor estrés de los alumnos y la posibilidad de obtener una evaluación global del alumno sin necesidad de basar toda la valoración en una prueba final. Entre las dificultades encontradas, se detecta una

posible renuncia de los alumnos a seguir este tipo de evaluación. Es recomendable que los docentes procuren que su alumnado lo siga.

Para poder aplicar este tipo de evaluación es importante asumir el reto y el esfuerzo de desarrollo traducido en un aumento de carga horaria en la mayor parte de los participantes. Si se quiere llegar a implantar un sistema de evaluación continua en la educación superior, es necesario que se mejoren las condiciones

*Comunicación:* Diseño y aplicación de nuevas herramientas para la evaluación de asignaturas de política económica

*Autores:* A. Fuster Olivares<sup>1</sup>, M. Fuentes Levia<sup>1</sup>, J.R. García Bernabeu<sup>2</sup>, M.J. Santa María Beneyto<sup>1</sup>, M.C. Tolosa Bailén. Departamento de Economía Aplicada y Política Económica. Universidad de Alicante y Asociación de Optometristas Unidos

La ponencia comparte la labor de la Red creada para el diseño, evaluación y mejora continua de métodos de evaluación en las nuevas asignaturas sobre política económica que comenzaron a impartirse en el curso 2012-2013 y que terminarán cuando se implante el último curso de las titulaciones dobles en las que se imparte docencia. Se trata de asignaturas sobre política económica que se imparten en los Grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas (ADE) y en los ciclos combinados de Turismo + ADE (TADE) y Derecho + ADE (DADE). A través de la experiencia docente y del análisis de los resultados, se analiza la idoneidad de los métodos de evaluación elegidos para cada asignatura donde la evaluación continua pretende ser el argumento central de la metodología docente. Por otro lado además se ha pretendido potenciar el aprendizaje tanto a nivel individual y autónomo del alumno como a nivel de grupo lo que implica no sólo la elaboración de materiales docentes que faciliten este proceso sino también

La evaluación continua implica que existe un flujo de información constante entre el profesor y el alumnado lo que resulta complejo en las circunstancias actuales con grupos con un elevado número de alumnos.

El trabajo principal durante este curso ha sido mejorar la formación en metodologías de evaluación y analizar los primeros resultados derivados de la

experiencia aplicada en la asignatura de Políticas Instrumentales del tercer curso del Grado en Economía

Los criterios seguidos han estado en línea con los utilizados en el curso anterior. En primer lugar, se considera que el perfil del alumnado es diferente en función de la titulación ya que las competencias, habilidades y conocimientos que en materia de política económica deben adquirir los alumnos difieren significativamente si hablamos de un estudiante de Economía o de Turismo+ADE. Se tienen en cuenta los siguientes factores a la hora de diseñar las metodologías de evaluación:

- No se unifican los criterios de evaluación para todas las asignaturas de política económica
- Considerar el problema del elevado número de alumnos por aula y grupo
- Considerar la carga de trabajo global que supone para el alumnado la realización de actividades prácticas semanales
- Coordinación con el resto de asignaturas.

De esta forma, la decisión conjunta de los miembros de la red es la no unificación de los criterios de evaluación. Existe acuerdo entre los miembros de la Red que la sustitución del examen final (o minusvalorar su peso en la nota final) por pruebas parciales no implica necesariamente la ejecución de un proceso de evaluación continua.

- *Asignatura: Políticas Instrumentales*

Los resultados obtenidos en el curso académico 2012-2013 son satisfactorios ya que los alumnos que han seguido de forma continua la asignatura han mostrado una calificación media final superior a la del resto del grupo. El curso académico finalizó con una tasa global de alumnos que habían superado la asignatura cercana al 90%.

- *Asignatura: Políticas Económicas Instrumentales*

Esta asignatura se sustituye en el curso 2013-2014 por la asignatura Política Económica. El seguimiento de los resultados de los últimos años lleva a plantear un cambio en la evaluación de los alumnos para así poder obtener mejores resultados.

*Comunicación:* Todo lo que siempre quiso saber sobre la evaluación, pero no se atrevió a preguntar: a propósito de una encuesta.

*Autores:* J. De Juan\*, R.M. Pérez-Cañaveras\*\*, J.L. Girela\*, N. Martínez-Ruiz\*, J.L. Soto\*, A. Castillejo\*, Y. Segovia\*, D. Torrus\*, M.F. Vizcaya\*\*, A. Romero\*, M.J. Gómez-Torres\*, J. Herrero\*, A. Martínez\*. \* Dpto. de Biotecnología. Universidad de Alicante y\*\* Dpto. de Enfermería. Universidad de Alicante.

El objetivo del trabajo es evidenciar las citadas discrepancias, entre los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje (alumnos y profesores), a la hora de elaborar, realizar y calificar las pruebas de evaluación (“exámenes”) de los alumnos de varias disciplinas relacionadas con la Biomedicina. La metodología empleada ha consistido en la aplicación a los estudiantes, de un cuestionario con preguntas de elección múltiple. A partir de los resultados, se pretende elaborar un conjunto de criterios sólidos

La evaluación es "un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educativos. Uno de los aspectos importantes de la evaluación es la medición.

Se establecen los distintos tipos de evaluación: A) Según el momento del proceso de Enseñanza /Aprendizaje en el que se evalúa (sumativa, diagnóstica y formativa) y B) según la interpretación de los resultados (por normas y por criterios). Se establecen las siguientes Pruebas de evaluación: A) Exámenes escritos objetivos (“test”) y B) Exámenes tradicionales.

A partir de un cuestionario con 20 PEM (preguntas de elección múltiple) se pretende conocer la opinión sobre los distintos de tipos de evaluación, especialmente la valoración de los diferentes tipos de exámenes, el modo de realizar los exámenes y la opinión sobre la evaluación sancionadora. Los sujetos del estudio fueron 128 alumnos de Biología del primer curso del Grado de Biología y de quinto curso de la Licenciatura de Biología.

- Valoración de los distintos tipos de exámenes:

Las pruebas de redacción abierta largas son valoradas como regulares por casi un tercio de los estudiantes y buenas por casi otro tercio de ellos. Existe una ligera mayor preferencia de las mujeres que de los hombres por estas pruebas. Las pruebas de redacción abierta corta son consideradas como buenas por más de la mitad de los

encuestados, siendo entre éstos una notable mayoría mujeres. Las pruebas tipo test son valoradas por la gran mayoría como buenos y muy buenos. Las pruebas tipo oral son consideradas como buenas o muy buenas por una minoría (14%), siendo algo mayor en las mujeres que en los hombres. El número de alumnos que considera buenas las actividades prácticas no alcanza la mitad (el 45%) salvo el caso de las mujeres que alcanza el 51%. Con respecto a la valoración de los trabajos escritos, la mitad de los alumnos los considera como un método bueno o muy bueno para evaluar a los alumnos. Por último con respecto a la valoración de la realización de problemas, los estudiantes lo valoran muy positivamente (71%) como método de evaluación.

▪ Valoración de las formas de realizar pruebas de evaluación:

Para el 90% de los alumnos una prueba debería tener una duración entre 2 y 3 horas. El número de evaluaciones a realizar serán 2 o 3. La inmensa mayoría opina que el alumno debería llevarse el examen de su evaluación una vez concluida la prueba. Son escasos los alumnos que fían su calificación al arbitrio exclusivo del profesor. Casi la mitad de alumnos considera que debería ser potestad del profesor la convocatoria de exámenes para la recuperación de materias no superadas. Con respecto a la valoración de la evaluación sancionadora o sumativa, un tercio de los alumnos consideran que esta evaluación es lo menos importante del Plan Enseñanza Aprendizaje. Para una cuarta parte debería ser una actividad colaborativa aunque otra cuarta parte piensa que debería ser responsabilidad única del profesor de la materia.

### 3. CONCLUSIONES

- La experiencia del Teletándem ha sido bien valorada y aceptada por la mayor parte de los discentes implicados. La actividad añade destrezas de comprensión a las de producción escrita y sobre todo, oral.
- La adecuada coordinación e implementación de nuevas asignaturas se lleva a cabo teniendo en cuenta los modelos y estructuras preexistentes buscando la adecuada coordinación para alcanzar los objetivos previstos.
- Entre las características que deben tener los comentarios docentes para que éstos sean empleados por los alumnos destacar que éstos deben ser útiles para el alumno y aportarle nuevos conocimientos. Los comentarios deben ser detallados e

individualizados. El docente debe favorecer con sus comentarios la reflexión por parte del alumno.

- Entre los beneficios de la evaluación continua destacar el aumento de la motivación y rendimiento de los alumnos. Permite obtener una evaluación global del alumno sin necesidad de basar toda la valoración en una prueba final. La evaluación continua permite que el alumno se implique en su aprendizaje y pueda corregir errores que va cometiendo a lo largo del curso.
- El trabajo y reflexión que se deriva de un trabajo de Redes permite conocer y modificar los procesos metodológicos que se implantan. El trabajo exige la formación y el debate de sus miembros. El número elevado de alumnos dificulta la implementación de la evaluación continua a la que se considera una herramienta idónea de evaluación.
- Existe un mayor predicamento de los alumnos por las pruebas objetivas frente a los exámenes tradicionales. Entre los trabajos escritos son especialmente preferidos por los alumnos los trabajos dirigidos y los portafolios. Son especialmente valorados la resolución de problemas y los de habilidades prácticas. La mayoría de las pruebas de evaluación que se realizan en la Universidad tienen una finalidad sancionadora o sumativa, sin embargo, una tercera parte de los estudiantes las considera el elemento menos importante del Plan de Enseñanza – Aprendizaje.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Álvarez, J.D. y Gómez, M<sup>a</sup>.C. (2011): “El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... Algunas pinceladas”. En Gómez, M<sup>a</sup>.C. y Álvarez, J.D. (Coordinadores) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, volumen I, Marfil: Alcoy, 17-34.
- Archer, L. (2008). Younger academics’ constructions of ‘authenticity’, ‘success’ and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Barrie, S. C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32(4), 439-458.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America’s Research*

- Universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
- Cantero, M.P. y López, M.P. (2011): “El aprendizaje cooperativo: Una competencia clave para la mejora de la calidad de la enseñanza superior”, En Gómez, M<sup>a</sup>.C. y Álvarez, J.D. (Coordinadores) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, volumen I, Marfil: Alcoy, 139-150.
- Cano Ivorra, M. A. & Montserrat Buendia, S. (coords.). Pràctiques de conversa en l'assignatura Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre: els Tàndems dins el sistema de crèdits ETCS. En M. Iglesias Martínez & F. Pastor Verdú (eds.). *V Jornades d'Investigació en Docencia Universitària*, Alacant: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat d'Alacant, 2007.
- Cernuda del Río, A. (2004). Retroalimentación a los alumnos tras los exámenes finales: Un caso práctico. X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Alicante, 14-16 julio.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Chiapello, S., González Royo C., Martín Sánchez, T. y Pascual Escagedo, C. (2011). Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE. *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Volumen I – Cap. 23 / Gómez, M<sup>a</sup> C.; Álvarez, J.D. / Alcoi: Marfil, págs. 385- 408. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20329>
- Coll, C. (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.

- Coll, C.; Rochera M<sup>a</sup>.J.; Mayordomo, R. & Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuadernos de Docencia Universitaria N°8*, Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Dykinson.
- De Juan, J., & Pérez-Cañaveras, R. M. (1991). Sistematización de los tipos de estrategias didácticas empleadas en la enseñanza universitaria. Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria (ponencias, pp 245-254). Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- De Juan Herrero, J., & Pérez-Cañaveras, R. M. (2011). Ese oscuro objeto de la docencia. En: *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 105-124). Editorial Marfil.
- De Juan, J, Ribera, D. y Cortejoso, A. (1978). *Objetivos, planificación y evaluación en la enseñanza de la Histología*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid.
- Domingues, Z. (1977). *Módulos para medir y evaluar en educación* Madrid: Ed. Narcea.
- Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant, *Guía docent de Llengua Catalana per a l'Educació Infantil*, en <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wcodasi=17105&wLengua=V&scaca=2013-14>>, consulta: 03-06-2014.
- Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant, *Guía docent de Llengua Catalana per a l'Educació Primària*, en <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wcodasi=17513&wLengua=V&scaca=2013-14>>, consulta: 03-06-2014.
- Gonzálvez i Escolano, H. (2009). *Va de bo! València, nivell mitjà (CI)*, Bromera, València.
- Gutiérrez Esteban, P.; Yuste Tosina, R.; Cubo Delgado, S. & Lucero Fustes, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la Educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 179-194.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.



- Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Generalitat de Catalunya, en <<http://www20.gencat.cat/>>, 2002, consulta: 03-06-2014.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. En: REAP International online conference on assessment design for learner responsibility, 29-31, Mayo 2007. Disponible en: [http://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/Principles\\_of\\_good\\_assessment\\_and\\_feedback.pdf](http://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf)
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Universitat Jaume I (coord). *Documento-guía para la elaboración de guías didácticas/docentes ECTS*, en <<http://www.recursosees.uji.es/guía/g20061010.pdf>>, 2006, consulta: 03-06-2014.
- Villanueva, M.L. (1997): El cambio de cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en el marco universitario. En M.L. Villanueva y I. Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas* (15-27). Castellón: Universitat Jaume I.