

## EVALUACIÓN CONTINUA: FACTORES DETERMINANTES

### Raúl Ruiz Callado

Departamento de Sociología I  
Facultad de Económicas y Empresariales  
Universidad de Alicante  
Ap. Correos 99  
E-03080 Alicante  
e-mail: [RaulRuiz@ua.es](mailto:RaulRuiz@ua.es)

### Juan Luis Nicolau

Departamento de Economía Financiera, Contabilidad y Marketing  
Facultad de Económicas y Empresariales  
Universidad de Alicante  
Ap. Correos 99  
E-03080 Alicante  
e-mail: [JL.Nicolau@ua.es](mailto:JL.Nicolau@ua.es)

### Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los determinantes de la predisposición del profesorado hacia el método de evaluación continua. En particular, se consideran como variables explicativas las “metodologías docentes utilizadas” (que miden su grado de implicación), el “tipo de asignatura” (troncal, obligatoria y optativa) y las “características personales de los profesores/as” (categoría profesional y sexo). La aplicación empírica realizada en la Universidad de Alicante estima Modelos Logit con Coeficientes Aleatorios para recoger la heterogeneidad de la muestra, y evidencia que el “aprendizaje cooperativo” es un claro determinante tanto de la “evaluación continua” como de la “evaluación continua combinada con examen final”. Asimismo, la categoría del profesor/a es determinante, observándose que el grado de implicación del profesorado está estrechamente relacionado con las perspectivas de estabilidad. Por ello, las implicaciones más importantes de estos resultados giran en torno al modo en que las instituciones docentes pueden implementar los incentivos de su profesorado.

**Palabras clave:** evaluación continua, EEES, competencias, profesorado, Modelo Logit con Coeficientes Aleatorios.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario, en el momento presente, requiere que su docencia otorgue a los actuales y futuros estudiantes de una serie de herramientas, capacidades y competencias que les permitan afrontar exitosamente los retos de una sociedad globalizada altamente competitiva en su ámbito laboral. Esta ingente labor atañe tanto a alumnos, profesores, autoridades académicas como a la administración. Más allá de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) y de una mutación conceptual acerca de qué debe consistir el modelo de enseñanza-aprendizaje hay otros factores que inciden en la asunción y dinamización, por parte de los agentes implicados, del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre ellos, la motivación en este sentido del profesorado universitario es básica y, por tanto, también lo es conocer de qué depende la misma de una forma empírica.

En este contexto, uno de los cambios más relevantes en la relación profesor-alumno será el método de evaluación. De este modo, el paso de una *evaluación estática* concentrada en un único punto en el tiempo (examen final) a una *evaluación dinámica*, requerirá de un cambio de pensamiento y pautas de conducta, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

En consecuencia, por un lado, la motivación es clave en cuanto que representa una fuerza interna del individuo que le conduce a la acción, y por otro, conocer la predisposición a dicha acción es fundamental para establecer incentivos “motivadores”. Para el presente trabajo, dicha acción será la “evaluación continua”. En este sentido, este artículo trata de examinar los factores que determinan la predisposición del profesorado hacia el método de evaluación continua, a partir de la metodología docente empleada (que miden su grado de implicación con el proceso de adaptación) y de sus características personales. Para dar cumplimiento a este objetivo, el resto del trabajo se organiza como sigue: en el apartado segundo se presenta la revisión de la literatura relativa a la evaluación continua; en el apartado tercero se describe el diseño de la investigación donde se especifica la metodología de análisis desarrollada y la muestra empleada; el apartado cuarto presenta los resultados, y el quinto las conclusiones e implicaciones prácticas.

## 2. EL MÉTODO DE EVALUACIÓN CONTINUA

El aprendizaje alcanzado por parte de los estudiantes se valora a través de la evaluación<sup>1</sup>, que en inicio, y según los investigadores pioneros de la evaluación educativa, consistía en una constante comparación de los resultados de la enseñanza en los estudiantes con los objetivos previamente determinados por los profesores [1]. Posteriormente, este modelo se supero con la propuesta de una evaluación amplia, válida, exacta, clara y orientada a la comunicación de información a quienes deben decidir a propósito de la enseñanza, mediante un método plural basado en procedimientos experimentales y adaptados a cada situación particular [2].

Actualmente la evaluación se beneficia de una serie de transformaciones que también han llegado a los sistemas universitarios derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se constata, por ejemplo, que el concepto *aprendizaje*, en el que el estudiante es el protagonista, sustituye al de *enseñanza*, en la que el profesor ocupaba la centralidad del proceso. La evaluación, en este caso, va más allá de la medición de la asimilación de conocimientos para adentrarse en el campo de la

<sup>1</sup> Para más información sobre las relaciones entre aprendizaje y evaluación, véase la sintética explicación de Bernad [3].

valoración de la adquisición de una serie de competencias definidas previamente por el docente responsable de la materia de estudio.

Históricamente, la etapa final del aprendizaje ha correspondido a la evaluación – *evaluación final*- y se relacionaba estrechamente con la superación –*mediante un aprobado*- de una prueba objetiva en la que el estudiante debía demostrar la adquisición de una serie de conocimientos [4]. Por tanto, el aprendizaje del alumno estaba supeditado, en muchas ocasiones, al método de evaluación propuesto por el docente.

En la actualidad, y siguiendo las directrices propuestas para el EEES, la función valorativa docente no termina en la evaluación final, en el control último de la asimilación o no asimilación de una serie de contenidos curriculares y del desarrollo de competencias. De hecho, Delgado y Oliver [5] consideran que la evaluación continua es el procedimiento óptimo para evaluar las competencias, ya que, tal y como indican Delgado et al. [6], lo que se evalúa es el ejercicio de la competencia por parte del estudiante. En este contexto, el profesor universitario, a lo largo del curso académico, ha de diseñar una serie de propuestas evaluables que, periódicamente, el alumno debe superar. Así se facilita la adquisición de conocimientos y competencias por parte del futuro graduado y se valora continua y progresivamente su trabajo y logros en estos términos (para una revisión de trabajos sobre evaluación continua de técnica tradicionales y novedosas, véase Dixon y Rawlings [7] y Isaksson [8], respectivamente).

La evaluación continua, por tanto, y en el contexto actual, es una valoración integral, significativa, acumulativa que puede mostrar enormes ventajas para todas las partes que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos reciben información sobre su ritmo de aprendizaje, pudiendo modificar métodos y hábitos, sobre cómo se les va a evaluar de una forma práctica, reorientando su aprendizaje si fuera necesario, y adquiriendo de forma paulatina los conocimientos y competencias que deben desarrollar en el estudio de una materia. Para el profesor, la aplicación de la evaluación continua como sustitución o complemento de la evaluación final supone una posibilidad de mejorar su proceso de enseñanza durante un mismo curso académico otorgando más calidad al mismo. Ello se debe a que este modelo permite un seguimiento durante el período docente que proporciona al profesor más juicios de valor de cara a configurar un sistema de evaluación más completo apoyado en varios indicadores [9]. No obstante, es innegable, que para ello, como se señala en numerosos estudios [10], se requiere apoyo. El esfuerzo que el profesor universitario debe realizar para una correcta aplicación de un método de evaluación continua es muy considerable y éste muchas veces choca con las características socioprofesionales y ambientales en las que el cátedro debe llevar a cabo su labor.

Como consecuencia de todo lo anterior, resulta determinante identificar los factores que conducen a la elección del método de evaluación. En este trabajo, nos centraremos en dos tipos de dimensiones: i) las características personales -en particular, la categoría profesional y el sexo-, que permitirán detectar patrones de comportamiento diferenciado de estas variables con respecto al sistema de evaluación utilizado; ii) el tipo de asignatura (tronal, obligatoria y optativa), que permite observar la predisposición a “experimentar” en función de esta tipología de asignaturas; y iii) el método docente empleado por el profesor, que recoge, en cierta medida, el grado de implicación del profesor con las nuevas dinámicas del EEES.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Metodología de investigación

La metodología propuesta para identificar y contrastar los factores determinantes que conducen a los profesores universitarios a emprender las dinámicas relativas a la evaluación continua incluidas en el EEES se basa en el Modelo Logit de Coeficientes Aleatorios debido a su capacidad para tratar la heterogeneidad no observada de los individuos. En este sentido, resulta poco realista asumir que los profesores que integran la muestra posean el mismo conjunto de parámetros (esto es, las mismas actitudes y preferencias en cuanto a cómo adaptarse al EEES), lo que implica considerar la heterogeneidad no observada en la estimación de dichos parámetros. Con esta finalidad, la utilidad de la alternativa  $i$  para el profesor  $n$  se define como  $U_{in} = X'_n \beta_n + \varepsilon_{in}$  donde  $X_n$  son las características de los profesores,  $\beta_n$  es el vector de coeficientes de estas características para cada individuo  $n$  y que representan sus "preferencias", y  $\varepsilon_{in}$  es un término aleatorio que sigue una distribución de valor extremo. Los coeficientes varían sobre la población de profesores con una función de densidad  $f(\beta)$ . Esta especificación es la misma que en el caso de un modelo Logit tradicional salvo por el hecho de que  $\beta$  varía en lugar de ser fijo. De hecho, si el parámetro  $\beta_n$  fuera observable, la probabilidad de elección de la alternativa  $i$  condicionada al parámetro  $\beta_n$  vendría dada por la expresión

$$P_n(i / \beta_n) = \frac{e^{X_i \beta_n}}{\sum_{j=1}^J e^{X_j \beta_n}} \quad (1)$$

que coincide con la de un Modelo Logit estándar. Sin embargo, dado que no es observable, la probabilidad no condicionada es la integral de  $P_n(i/\beta_n)$  sobre todos los posibles valores de  $\beta_n$ :

$$P_n(i) = \int_{\beta_n} P_n(i / \beta) f(\beta / \psi) d\beta \quad (2)$$

donde  $\psi$  contiene a los parámetros de la media y la varianza de  $\beta$ . Nótese que la incorporación de la heterogeneidad en las preferencias de los individuos es una "habilidad" de este modelo que supera al Modelo Logit tradicional que, como se ha indicado previamente, asume que los parámetros son fijos para todos los individuos de la muestra. De hecho, este aspecto permite reflejar con mayor fiabilidad la realidad del comportamiento de elección del método por parte del profesorado.

La estimación de este modelo se realiza a través de procedimientos Bayesianos que evita los problemas de convergencia de los algoritmos de la estimación clásica. Siguiendo a Train [11], la verosimilitud de la elección observada  $y_n$  para el individuo  $n$  condicionada a los parámetros  $b$  y  $W$  (media y varianza de  $\beta_n$ , respectivamente) se expresa como

$$L(y_n / b, W) = \frac{e^{X_{y_n} \beta_n}}{\sum_{j=1}^J e^{X_j \beta_n}} \phi(\beta_n / b, W) \quad (3)$$

donde  $\phi$  es la función de distribución Normal.

Denominando  $k(b, W)$  a la *distribución previa* de los parámetros  $b$  y  $W^2$ , se obtiene la *distribución posterior*  $K(b, W, \beta_n / Y)$  para el conjunto de elecciones  $Y$  de los individuos de la muestra ( $n=1, \dots, N$ ) como:

$$K(b, W, \beta_n / Y) \propto \prod_{n=1}^N L(y_n / b, W) k(b, W) \quad (4)$$

Cabe destacar que la *distribución posterior* contiene tres tipos de parámetros a estimar  $\theta = \{b, W, \beta_n\}$ : la media  $b$ , la varianza  $W$ , y los parámetros para cada individuo  $\beta_n$ , con lo que se obtienen las funciones de utilidad de cada individuo, y por tanto, su estructura de preferencias. La estimación de los parámetros se obtiene a través de la expresión

$$\hat{\theta} = \int_{\theta} \theta \cdot K(\theta / Y) d\theta \quad (5)$$

Esta integral carece de solución cerrada, por lo que se recurre a un procedimiento de estimación por simulación, de modo que  $\theta$  se estima como la media de las extracciones simuladas. Sin embargo, la *distribución posterior*  $K(\theta / Y)$  no siempre toma la forma de una distribución conocida de la que se puedan obtener las extracciones de forma inmediata. Por ello, Train [12] sugiere para el caso de los modelos de elección, la utilización de Cadenas de Markov de Monte Carlo y, en concreto, los algoritmos de simulación muestral de Gibbs<sup>3</sup> y de Metropolis-Hasting<sup>4</sup> para las extracciones de la función de densidad. Asimismo, Train [13] también demuestra que el estimador de la media simulada de la *distribución posterior* es consistente, asintóticamente normal y equivalente al estimador de máxima verosimilitud.

### 3.2. Muestra y Variables

Para alcanzar los objetivos de investigación propuestos, se ha realizado una encuesta a 34 profesores de la Universidad de Alicante en el marco del proyecto

<sup>2</sup> En general, se asume que  $b$  sigue una distribución Normal y  $W$  una distribución Gamma Invertida (o distribución Wishart Invertida para el caso multivariante) de tipo  $f(W) = W^{-(v+1)/2} e^{-s/2W}$  siendo  $v$  los grados de libertad y  $s$  un parámetro de escala a estimar.

<sup>3</sup> Este procedimiento sigue el siguiente esquema: sean  $\xi_1$  y  $\xi_2$  dos variables aleatorias, cuya función de densidad conjunta es  $f(\xi_1, \xi_2)$  y las funciones de densidad condicionadas respectivas  $f(\xi_1/\xi_2)$  y  $f(\xi_2/\xi_1)$ . El algoritmo de Gibbs obtiene de forma iterativa extracciones de las funciones de densidad condicionadas, mediante el siguiente proceso: 1) Se parte de un valor inicial  $\xi_1^0$ ; 2) se extrae un valor de  $\xi_2$  que se denota como  $\xi_2^0$  de la función  $f(\xi_2/\xi_1^0)$ ; 3) se obtiene un nuevo valor de  $\xi_1$ ,  $\xi_1^1$  de la función  $f(\xi_1/\xi_2^0)$ ; 4) se extrae  $\xi_2^1$  de la función  $f(\xi_2/\xi_1^1)$ ; y así sucesivamente. Para un número suficiente de extracciones, las funciones condicionales convergen a la función de densidad conjunta.

<sup>4</sup> El algoritmo de Metropolis-Hasting se utiliza para la estimación de los parámetros individuales, y consiste en realizar extracciones de una función de densidad  $f(\xi)$  a partir del siguiente proceso: 1) Se toma un valor inicial  $\xi^0$ ; 2) Se selecciona un valor posible para  $\xi^1$ , tal como  $\xi_p^1 = \xi^0 + \eta$  donde  $\eta$  es una extracción de una distribución  $g(\eta)$  con media cero (habitualmente se utiliza un Normal). 3) Se calcula la función de densidad en el punto de prueba  $\xi_p^1$  y se compara con la densidad del valor inicial  $\xi^0$ . Si  $f(\xi_p^1) > f(\xi^0)$  se acepta el valor  $\xi_p^1$  como valor de  $\xi^1$ , y se sigue con el paso 4. Si  $f(\xi_p^1) \leq f(\xi^0)$  se acepta  $\xi_p^1$  como valor de  $\xi^1$  con probabilidad  $f(\xi_p^1)/f(\xi^0)$  y se rechaza con probabilidad  $1 - f(\xi_p^1)/f(\xi^0)$ . Para determinar si se acepta o rechaza se realiza una extracción de una variable uniforme  $\mu$ . Si  $\mu \leq f(\xi_p^1)/f(\xi^0)$  se acepta  $\xi_p^1$  como valor de  $\xi^1$ ; en caso contrario, se rechaza  $\xi_p^1$ , utilizándose  $\xi^0$  como valor de  $\xi^1$ . 4) Se selecciona un nuevo valor de prueba  $\xi^2$ , tal que  $\xi_p^2 = \xi^1 + \eta$ , donde  $\eta$  es una nueva extracción de  $g(\eta)$ . 5) Se aplica la regla de selección del paso 3. 6) Este proceso se repite iterativamente.

“REDES de investigación y formación en docencia universitaria”<sup>5</sup>, impulsado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales durante el curso académico 2007/2008. Este proyecto dio continuidad a las acciones de dinamización para la convergencia europea que se desarrollaron previamente en dicho centro. En concreto, la significativa denominación del proyecto “Estudio y adecuación de materiales y métodos docentes para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las titulaciones de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo” adelanta algunos de sus objetivos que se especificaban en investigación previa y posterior elaboración de material curricular para la incorporación de nuevos métodos docentes (clases magistrales interactivas, docencia en inglés, actividades teórico-prácticas fuera del aula y fomento en la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TICs) a la actividad docente).

La participación del profesorado, tanto en la encuesta base de esta investigación como en la totalidad del proyecto *REDES* anteriormente mencionado, fue completamente voluntaria. Para la encuesta se envió un cuestionario a todo el profesorado adscrito y/o con docencia en la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de la Universidad de Alicante<sup>6</sup>. Por tanto, se aplicó un muestreo censal ya que todas las unidades de investigación fueron consideradas como muestra. El porcentaje de respuesta (49,3%) fue más que suficiente para dotar de significación estadística a los resultados.

Con el fin de hacer operativo el modelo de elección, se definen las variables utilizadas, distinguiendo la variable dependiente y las independientes.

1) Variable dependiente. a) *Tipo de método de evaluación*. El método de evaluación se recoge mediante una variable categórica que toma el valor 1 si el profesor/a sigue el método tradicional de “examen final”, el valor 2 si sigue “evaluación continua” y 3 si combina “evaluación continua más examen final”. La categoría 1 de “examen final” se toma como referencia en la estimación de los modelos.

2) Variables independientes. a) *Tipo de metodología docente*: Tanto las modalidades “clase magistral” como “aprendizaje cooperativo” se recogen mediante una variable dummy que toman el valor 1 si el encuestado ha seguido dichos procedimientos y 0 en caso contrario. b) *Categoría del profesor/a*: Se utilizan variables dicotómicas para representar la categoría profesional del encuestado: Asociado, Titular de Universidad, Titular de Escuela Universitaria, Colaborador, Contratado Doctor y Ayudante. Para la estimación de los modelos se utiliza como categoría de referencia la de Titular de Universidad. c) *Sexo*. Variable dummy que toma el valor 1 si el encuestado es mujer y 0 hombre. Y d) *Tipo de asignatura*. Se utilizan tres variables dicotómicas para reflejar el carácter *troncal*, *obligatorio* y *optativo* de la asignatura impartida. El carácter optativo se toma como referencia en la estimación de los modelos.

<sup>5</sup> Una red de investigación y formación en docencia universitaria se puede identificar como una comunidad de análisis y discusión de la propia práctica docente y tutorial con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

<sup>6</sup> La Escuela Universitaria de Relaciones Laborales (EURL) de la Universidad de Alicante actualmente está integrada en la Facultad de Derecho pero en el momento de la realización de la investigación era un centro independiente que coordinaba las titulaciones de diplomado en Relaciones Laborales y licenciado en Ciencias del Trabajo

#### 4. RESULTADOS

La estimación de los Modelos Logit con Coeficientes Aleatorios ha alcanzado los resultados que aparecen en la Tabla 1. Los modelos 1 y 2 representan el efecto de la metodología docente sobre el método de evaluación empleado, y el modelo 3 la influencia de la categoría profesional, tipo de asignatura, y sexo del entrevistado.

En el modelo 1 se observa un parámetro negativo y significativo para la metodología “clase magistral” lo que es indicativo de un impacto negativo sobre la probabilidad de utilización de la “evaluación continua” y la “evaluación continua combinada con examen final”. Por su parte, para el “aprendizaje cooperativo” se obtiene un parámetro positivo y significativo, lo que muestra una influencia positiva tanto en la “evaluación continua” como en la “evaluación continua combinada con examen final”. Estos resultados están en línea con la idea de que los profesores que ya muestran una cierta implicación con el EEES, manifestada por las nuevas metodologías docentes que emplean, muestran una tendencia a integrar toda la novedad del proceso de manera integral (metodología docente más método de evaluación continuo).

Variables		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
Efecto de la metodología sobre el método de evaluación	C. Magistral	-7.959 <sup>a</sup>	3.837				
		(0.625)	(2.785)				
	Aprend. Coop.	165.22 <sup>d</sup>	91412				
		(97.85)	(62303.6)				
	C. Magistral (Eval. Cont.)			-7.734 <sup>b</sup>	44.807		
				(2.455)	(29.73)		
C. Magistral (Eval. Cont. + Ex. Final)			-6.664	8.184			
			(5.305)	(36.92)			
Aprend. Coop. (Eval. Cont.)			10.661 <sup>a</sup>	1.371			
			(2.574)	(2.032)			
Aprend. Coop. (Eval. Cont. + Ex. Final)			8.881 <sup>d</sup>	84.925			
			(4.654)	(139.0)			
Efecto categoría profesor	Asociado					-4.337 <sup>a</sup>	3.200 <sup>d</sup>
						(0.907)	(1.823)
	TEU					0.961 <sup>b</sup>	1.119
						(0.364)	(1.182)
	Colaborador					-5.201 <sup>a</sup>	1.625
					(1.252)	(4.743)	
Contratado Doctor					8.550 <sup>a</sup>	1.913	
					(0.535)	(1.356)	
Ayudante					10.419 <sup>a</sup>	2.300	
					(0.662)	(1.495)	
Sexo	Sexo					-100.68	97703.05
						(114.3)	(73902.1)
Efecto tipo asignat	Obligatoria					-2.803 <sup>a</sup>	3.455
						(0.735)	(2.548)
	Troncal					-13.430 <sup>c</sup>	451.282
						(6.375)	(304.00)
Consts	Constante 2	-6.143 <sup>a</sup>	1.138	-12.032 <sup>a</sup>	3.371	-9.473 <sup>c</sup>	176.36 <sup>d</sup>
		(0.346)	(0.955)	(3.453)	(2.568)	(4.217)	(106.35)
	Constante 3	-5.281 <sup>c</sup>	98.252 <sup>c</sup>	-81.131	97820.065	3.479 <sup>a</sup>	2.650 <sup>d</sup>
		(2.397)	(46.80)	(75.103)	(69324.7)	(0.875)	(1.537)

a=prob<0.1%; b=prob<1%; c=prob<5%; d=prob<10%.

Tabla 1. Variables explicativas del método de evaluación

No obstante, resulta interesante analizar el efecto distintivo de la “clase magistral” y del “aprendizaje cooperativo” sobre la “evaluación continua” y la “evaluación continua combinada con examen final”. Con esta finalidad, se estima el modelo 2: se observa que el efecto negativo genérico detectado para la “clase magistral” en el modelo 1, en realidad está representando su influencia sobre la “evaluación continua”, ya que, tal y como se presenta en el modelo 2, únicamente resulta significativo y negativo el parámetro que refleja dicha relación. Para la relación de la “clase magistral” con la “evaluación continua combinada con examen final” el parámetro no es significativo.

Por otro lado, el efecto positivo del “aprendizaje cooperativo” en la “evaluación continua” y en la “evaluación continua combinada con examen final” se evidencia en ambos casos, obteniéndose parámetros positivos y significativos. Observando estas relaciones con mayor detalle, se puede ver que el efecto del “aprendizaje cooperativo” es mayor para la “evaluación continua” que para la “evaluación continua combinada con examen final”. Ello implica que un profesor/a que aplique la metodología del aprendizaje cooperativo tenderá a aplicar la evaluación continua *pura*, con mayor probabilidad que un *híbrido* de método de evaluación.

En relación con la categoría del profesor/a (modelo 3), se observa que todas las categorías presentan parámetros significativos. En particular, se observan parámetros positivos para los TEU, Contratado Doctor y Ayudantes, y negativos para Asociados y Colaboradores. Estos resultados muestran que los tres primeros presentan una mayor propensión a aplicar los principios del EEES materializado en el método de evaluación elegido. Nótese especialmente, los elevados parámetros detectados para las categorías Contratado Doctor y Ayudantes con respecto a los TEUs, lo que significa que, aun siendo todos ellos positivos, el grado de implicación de los dos primeros es mucho mayor que la de los últimos. De hecho, se observa que la seguridad en la estabilidad del puesto así como la perspectiva de alcanzarla puede influir en el grado de implicación: los Ayudantes están más implicados que los Contratados Doctores, seguidos de los TEUs. En esta misma línea se encontrarían los Asociados y Colaboradores cuya implicación en la variable de análisis (uso del método de evaluación) es negativa.

Finalmente, la variable sexo no parece ejercer ninguna influencia, ya que no se obtiene un parámetro significativo, y en relación con el carácter de la asignatura se observa que la aplicación de la evaluación continua se aplica con mayor propensión en la *optatividad*, seguido de la *obligatoriedad* y, más alejada, la *troncalidad*. Dado que el carácter experimental de la aplicación de estos nuevos elementos de evaluación en la Universidad de Alicante, parece lógico pensar que sea en las asignaturas optativas en las primeras en las que se apliquen.

## 5. CONCLUSIONES

La importancia del análisis de la evaluación continua reside en que se erige en un claro indicador de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario y, consecuentemente, muestra una gran potencialidad como herramienta favorecedora de la convergencia de los grados universitarios bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, identificar los factores que determinan una mayor predisposición hacia su uso resulta fundamental de cara a establecer estrategias adecuadas.

La aplicación empírica realizada sobre una muestra de profesores/as en la Universidad de Alicante ha permitido observar, como principales resultados, que: i) el “aprendizaje cooperativo” es un determinante tanto de la “evaluación continua” como de la “evaluación continua combinada con examen final”; y ii) la categoría del



profesor/a influyen en su grado de implicación, de modo tal que, con las perspectivas de estabilidad favorecen el desempeño de los principios surgidos del EEES.

Como implicación fundamental, cabe citar que, las instituciones docentes deben establecer unas motivaciones a su profesorado que, de acuerdo con lo obtenido en este trabajo, deben ser estimuladoras para cada tipo de profesor/a. dado que la respuesta las pautas del EEES parece ser heterogénea, también deberán serlo los programas de incentivos, bien en tipo o bien en intensidad.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] E.R. Smith and R.W. Tyler, *Appraising and recording student progress*, Harper & Brothers, New York, (1942)
- [2] L.J. Cronbach, *Mental tests and cultural adaptation*, Mouton, The Hague, (1973)
- [3] J.A. Bernad, *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Nancea, Madrid, (2000).
- [4] C. Rosales, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Nancea, Madrid, (2000).
- [5] A.M. Delgado y R. Oliver, “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1, 1-13, (2006)
- [6] A.M. Delgado, R. Borge, J. García, R. Oliver y L. Salomón, “Competencia y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europea de Educación Superior”, Informe EA2005-0054, Dirección General de Universidades, (2005)
- [7] R. Dixon y G. Rawling, “Experiences with continuous assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 12, 1, 24-36, (1987).
- [8] S. Isaksson, “Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 1, 1-7, (2008).
- [9] De Pablo, R., Arguedas, R., Martín, R. y González, J. “Un modelo de evaluación continua virtual a distancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 7, 1-11, (2009).
- [10] M. López, *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Edelvives, Madrid, (2001)
- [11] K.E. Train, *Discrete Choice Methods with Simulation*, Cambridge University Press, Nueva York, (2003)
- [12] K.E. Train, “Halton Sequences for Mixed Logit”, Documento de Trabajo, Universidad de California, Berkeley, (2001a).
- [13] K.E. Train, “A Comparison of Hierarchical Bayes and Maximum Simulated Likelihood for Mixed Logit”, Documento de Trabajo, Universidad de California, Berkeley, (2001b)