



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

La flexibilitat de la metodologia d'ensenyament en el bàtxelor d'administració d'empreses de la Universitat d'Andorra

Sabrià-Bernadó, Betlem

Universitat d'Andorra, Dep. Empresa

Plaça de la Germandat, 7 AD600 Sant Julià de Lòria, Andorra

bsabria@uda.ad

Mariño-Mesías, Rosa M.

Universitat d'Andorra, Dep. Empresa

Plaça de la Germandat, 7 AD600 Sant Julià de Lòria, Andorra

rmarino@uda.ad

Fortó-Areny, Josep

Universitat d'Andorra, Dep. Empresa

Plaça de la Germandat, 7 AD600 Sant Julià de Lòria, Andorra

jforto@uda.ad

1. **RESUM:** En aquest treball s'exposen les innovacions docents introduïdes al pla d'estudis del bàtxelor en administració d'empreses de la Universitat d'Andorra. En particular, d'acord amb la característica pròpia d'atenció personalitzada i grups reduïts d'aquesta Universitat, es presenta la flexibilitat que té l'estudiant per escollir la seva pròpia metodologia d'aprenentatge (presencial, virtual o semipresencial), en funció de les seves necessitats.
2. **ABSTRACT:** This paper presents the innovations introduced in the Business Administration Bachelor of the University of Andorra's educational curriculum. In particular, according to the characteristic of personal attention and small groups at this university, it presents the flexibility that the student has to choose his own learning methodology (onsite, online, blended) depending on his needs.
3. **PARAULES CLAU:** Flexibilitat dels estudis, atenció personalitzada, metodologia d'aprenentatge, innovació docent, Universitat d'Andorra.

KEYWORDS: Studiesflexibility, personalizedattention, learningmethodology, educationalinnovation, University of Andorra.



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

4. DESENVOLUPAMENT:

Introducció

Al Principat d'Andorra conviuen tres sistemes que configuren la xarxa educativa pública del país-l'andorrà, l'espanyol i el francès-. Cadascun d'aquests sistemes segueix els plans d'estudis i els programes que emanen dels Ministeris d'Educació dels països respectius.

La Universitat d'Andorra (UdA) és l'única universitat pública del país. Durant el curs 2014-2015, s'hi van matricular 1438 estudiants. El personal fixde l'UdAestà format per 33 persones,22 de les quals formen part del personal docenti investigador. La resta de professorat-al voltant de 175 persones-, és professoratcol-laborador que prové d'altres universitats o professionals, tant nacionals com estrangers. Per tant, l'estructura de l'UdAés petita i flexible, la qual cosa influeix positivament en l'adaptació als canvis constants que requereix la societat del coneixement.

El model pedagògic subjacent al campus virtual de l'UdAestà basat en el sociconstruïvisme de Vigotsky (1984). En aquest model, l'estudiant es considera constructor actiu del seu propi aprenentatge, a través de les interaccions amb els altres. En funció del grau de presencialitat o virtualitat d'una formació entre el professorat i l'alumnat es diferencien tres tipus de models de docència (Area, San Nicolás i Fariña, 2010): la docència presencial-en la qual l'aula virtual és un recurs complementari-, la docència semipresencial o blendedlearning-en què l'aula virtual es combina amb l'aula física-, i la docència virtual-on l'aula virtual és l'únic espai educatiu-.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) suposa una renovació dels mètodes docents, amb l'aplicació d'un nou model d'ensenyament i d'aprenentatge. En aquest escenari, les tecnologies de la informació i la comunicació són imprescindibles per gestionar i quantificar d'una manera eficient el treball autònom dels estudiants i l'entorn virtual d'aprenentatge (EVA) permet fer un seguiment de l'aprenentatge no presencial dels estudiants.

Al llarg dels anys, l'UdAha anat transformant les seves pràctiques educatives i el curs 2010-2011,quan va adaptar les seves titulacions a l'EEES, va decidir oferir algunes de les seves titulacions seguint els tres models de docència:presencial, semipresencial i virtual.Aquest estudi mostra com l'UdAha introduït en el bàtxelor en administració d'empreses (BAE) aquests models de docència, permetent una flexibilitat total a l'estudiant a l'hora d'escollir la seva modalitat d'aprenentatge i la possibilitat de canviar-la un cop iniciada una assignatura.

Marc teòric

El coneixement es construeix i no és una acció repetitiva o de reproducció de la informació. La persona que aprèn, forma part activa del procés. Aquest aprenentatge depèn dels coneixements previs de la persona i també del seu desenvolupament cognitiu.



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

La capacitat d'incorporar les tecnologies de la informació i la comunicació a l'educació dona més possibilitats d'apropar el coneixement a més persones i llocs. L'aprenentatge es veu modificat i les pràctiques educatives es transformen (Hinojo i Fernández, 2012). No són la solució als problemes de l'educació, sinó que són una eina per millorar les pràctiques educatives (Fullan, 2011).

Per a Cabero i Gisbert (2002), l'èxit dels projectes educatius que incorporen les tecnologies de la informació i la comunicació depèn de diferents factors. Els canvis relacionats amb la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació en el procés d'ensenyament-aprenentatge exigeixen a les Institucions d'Educació Superior, una flexibilització dels seus procediments i de la seva estructura administrativa per adaptar-se a les noves modalitats de formació (Salinas, 2005). Aquesta incorporació hauria de ser independent del tipus de formacions que vulguin oferir -presencials, virtuals o semipresencials-. En el cas de l'UdA, atesa la seva pròpia estructura, aquesta adaptació ha estat més senzilla i ha fet possible la flexibilitat total en l'elecció de la modalitat d'aprenentatge.

L'ús d'entorns tecnològics avançats ofereixen noves possibilitats d'ajuda al procés d'ensenyament-aprenentatge, el qual Gisbert i Cela (2010) anomenen la digitalització de las universidades. En aquest sentit, l'UdA va creure que oferir la flexibilitat en la modalitat d'aprenentatge als seus estudiants podria donar resposta a les demandes formatives en ensenyament superior del país, oferint més oportunitats i facilitat d'accés a les seves formacions.

Bàtxelor en administració d'empreses de la Universitat d'Andorra

Estructura del pla d'estudis

D'acord amb els principis de l'EEES, i per tal de donar resposta a la necessitat de formar professionals amb uns coneixements bàsics en el camp de l'administració d'empreses, es va crear el títol estatal de BAE, el qual proporciona una formació teòrica i pràctica, multidisciplinària i generalista, en consonància amb les característiques del mercat laboral andorrà (BOPA, 2010).

Aquesta formació de 180 crèdits europeus (BOPA, 2011) es caracteritza per tenir una metodologia d'aprenentatge flexible, que permet a l'estudiant disposar d'un ampli ventall de possibilitats a l'hora de decidir la càrrega lectiva que vol assumir cada semestre.

La totalitat de crèdits europeus del pla d'estudis es desglossa en 150 crèdits europeus obligatoris, 18 crèdits europeus optatius i 12 crèdits europeus de lliure elecció, els quals es distribueixen en sis semestres, amb una càrrega de 30 crèdits cadascun.

Particularitats del pla d'estudi



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

Metodologia

Tenint en compte les característiques pròpies del perfil dels estudiants que s'interessen per aquesta formació, que sovint compaginen treball i formació, aquesta titulació s'ofereix en modalitat presencial, virtual o semipresencial. D'aquesta manera, els estudiants escullen la modalitat d'ensenyament que consideren més convenient en el moment de formalitzar la matrícula de les diferents assignatures del pla d'estudis i tenen la possibilitat d'anar-la adaptant a les seves necessitats al llarg de la seva formació. L'elecció de la modalitat d'ensenyament és del tot flexible i fins i tot pot variar d'una assignatura a una altra durant el mateix període formatiu. Aquesta flexibilitat millora de forma significativa l'eficàcia i l'eficiència de l'aprenentatge (Garrison i Kanuka, 2004; Alonso et al. 2005), i permet que cada estudiant pugui compaginar les seves responsabilitats acadèmiques i professionals, a la vegada que també els permet gestionar el seu propi procés d'aprenentatge, en funció de les dificultats que li ocasiona cada assignatura.

La docència s'organitza en sessions presencials, en tutories individualitzades i en grup, i en activitats de treball autònom i en grup.

Les sessions presencials es destinen a l'exposició dels conceptes teòrics per part del professorat i a la seva posada en pràctica a través d'activitats dirigides on es fomenta la participació, la discussió i la interacció dels estudiants.

Les tutories individualitzades i en grups reduïts d'estudiants es fan sota demanda i tenen per l'objectiu tractar els dubtes específics que poden sorgir al llarg del període formatiu.

Les activitats de treball autònom i col·laboratiu (treballs virtuals) són activitats optatives, proposades pel professorat, i que els estudiants que ho considerin oportú poden realitzar individualment o en grup. Aquestes activitats, que es realitzen fora de les sessions presencials i que es qualifiquen, contribueixen a la preparació dels estudiants per afrontar amb més garanties d'èxit les proves d'avaluació presencials (controls presencials o examen final) de l'assignatura.

Un aspecte que caracteritza l'UdA i també aquesta formació és l'atenció personalitzada als estudiants. Aquest tracte individualitzat s'exerceix en diferents moments i nivells del procés formatiu. Abans de la primera matrícula, s'ofereix a cada estudiant la possibilitat de concertar una entrevista amb el responsable acadèmic a fi que pugui conèixer de primera mà les característiques pròpies de la formació i de preparar una matrícula adaptada a la seva disponibilitat. Un cop iniciada la formació, en cada assignatura s'ofereix la possibilitat de fer tutories presencials. Aquestes tutories estan especialment indicades per als estudiants que segueixen la formació en la modalitat virtual o semipresencial. Aquesta opció, que és possible gràcies a la dimensió reduïda del Principat d'Andorra i a la facilitat per accedir a l'UdA en un breu espai de temps, afavoreix que cada estudiant pugui tenir el seu propi ritme d'aprenentatge.



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENTATGE

Una altra característica que també ajuda l'estudiant a l'hora d'escollir adequadament la planificació de la seva formació és l'existència de prerequisits de matrícula. La impossibilitat de poder matricular certes assignatures si prèviament no se n'han superat d'altres, que es consideren necessàries, ajuda l'estudiant a optimitzar el seu temps d'estudi i sobretot a estructurar de forma adequada el seu aprenentatge.

Estada formativa

Autors com Raposo i Zabalza (2011) destaquen la importància del pràcticum, per part dels estudiants, com a factor molt important, tant per desenvolupar la seva professió, com per al seu desenvolupament personal i acadèmic. Tot i que no hi ha una terminologia generalment acceptada pel que fa a aquest aspecte de les formacions acadèmiques (Zabalza, 2011), la gran majoria d'universitats l'han inclòs a les seves titulacions.

En aquesta línia, l'UdA també ha contemplat un període d'estada formativa o pràctiques supervisades, dins de l'àmbit dels seus estudis, en contextos reals de treball, fora de la pròpia institució acadèmica. Per aquest motiu, el pla d'estudis del BAE, també contempla que l'estudiant pugui realitzar una estada formativa a l'empresa (12 crèdits optatius).

Cal destacar, que a més a més de contemplar el període d'estada formativa comentat al paràgraf anterior, també es reconeix l'estada formativa als estudiants que desenvolupen una activitat professional relacionada amb les competències específiques del BAE, sempre que preparin i defensin una memòria tutoritzada des de l'UdA.

Avaluació

Les concepcions que tenen els estudiants sobre els mètodes i sistema d'avaluació condicionen els seus aprenentatges (Struyven, Dochy i Janssens, 2005). És per aquest motiu que cal promoure la reflexió dels estudiants sobre els propis processos d'aprenentatge per arribar a assolir certs resultats, la qual cosa exigeix als professors noves pràctiques d'ensenyament i d'avaluació (Mateos i Pérez-Echeverría, 2006).

L'avaluació té una funció reguladora de l'aprenentatge ja que les decisions dels estudiants per gestionar el seu estudi estan condicionades per les demandes que es fan en la pròpia avaluació a la que s'enfronten (Cabaní i Carretero, 2003; Murphy, 2006).

Per a l'UdA, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'estudiant és l'eix central i el motor de tota acció. En aquest cas, segons Tejedor i García-Varcárcel, (2007), és imprescindible conèixer i estudiar els factors (estils d'aprenentatge, motivació, estratègies d'aprenentatge, capacitats...) que d'una o altra manera els estudiants tenen directa o indirectament i afecten al



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

seu aprenentatge. Tenint sempre present aquesta idea l'UdA va optar per realitzar avaluació formativa en el BAE.

L'avaluació formativa té en compte tots els àmbits del desenvolupament de la persona. Pel docent suposa un gran esforç, ja que exigeix una presa de decisions contínua (Marchesi i Martín, 1998). Ha de proporcionar retroalimentació, ajudes i recursos a l'estudiant quan realment ho necessita. Segons Collis, De Boer i Slotman (2001, p. 308) “feedback can be given just-in-time”, per tal que l'estudiant pugui continuar el seu procés d'aprenentatge sense errors.

Miras i Solé (1990) indicaven el doble avantatge de la retroalimentació de l'avaluació formativa pels discents i pels docents. L'estudiant sap on es troba en el seu procés d'aprenentatge i el professor coneix com es desenvolupa aquest procés i ajuda a que l'estudiant sigui conscient dels seus avenços (López i Hinojosa, 2005).

L'UdA ofereix avaluació formativa continuada que consisteix en avaluar durant tot el procés educatiu i de manera periòdica el treball realitzat pels estudiants, incorporant la retroalimentació necessària en els moments oportuns i permet corregir errors i reconduir el procés, en el cas que sigui necessari.

L'avaluació formativa continuada contempla, d'una banda, un mínim de tres treballs que es lliuren a l'aula virtual de les assignatures, i de l'altra, un mínim de tres controls presencials. Per aprovar l'assignatura a través de l'avaluació continuada, cal obtenir una qualificació global de l'avaluació continuada superior o igual a 5.

Els estudiants que no superin l'assignatura per avaluació formativa continuada tenen l'opció de fer una avaluació sumatòria que consisteix en un examen final. En aquesta qualificació final també es poden tenir en compte les qualificacions dels treballs virtuals. Per aprovar l'assignatura mitjançant l'avaluació final, també cal obtenir una qualificació global de l'avaluació final superior o igual a 5.

Característiques i evolució dels estudiants

El perfil dels estudiants que s'han matriculat al BAE fins a l'actualitat és el següent: 48,41% homes i 51,59% dones, la seva edat mitjana és de 21,63 anys amb una desviació típica de 3,44.

En el gràfic 1 es pot comprovar que la via d'accés dels estudiants és força variada. Tot i que un 44,44% dels estudiants accedeixen al BAE després de superar un batxillerat general i les corresponents proves d'accés a la universitat de tres sistemes educatius que conviuen al país (Prova Oficial de Batxillerat, Proves d'Accés a la Universitat i “Baccalauréat”), també s'observa la importància d'altres vies com són la formació professional superior (Diploma Professional



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

Avançat, Cicle Formatiu de Grau Superior i “Brevet de Technicien Supérieur”) o els batxillerats professionals que aporten un 27,78% i un 21,11% dels estudiants respectivament.

Gràfic 1

Una altra característica destacable dels estudiants de BAE és que la majoria compaginen els estudis i l'activitat professional. Tal com es mostra en el gràfic 2, menys d'una tercera part dels estudiants es dediquen exclusivament als estudis. La resta, un 68% compagina les tasques acadèmiques amb les professionals, desenvolupant feines que els suposen una dedicació inferior a 10 hores setmanals (14,81%), entre 10 i 20 hores (25,93%) i de més de 20 hores (27,16%).

Gràfic 2

Si s'analitza la modalitat de matrícula dels estudiants, es pot observar que la majoria (47,42%) opten per la modalitat presencial. No obstant, també es pot destacar el pes de les modalitats presencial i semipresencial. La modalitat exclusivament virtual agrupa pràcticament el 38% dels estudiants, mentre que la modalitat semipresencial, que combina la presencialitat i la virtualitat, és l'opció escollida per un 15% dels estudiants.

Gràfic 3

Analitzant l'evolució dels percentatges d'estudiants en funció de la modalitat de matrícula des del inici del BAE, s'observen tres tendències molt marcades. La modalitat presencial es manté força estable amb percentatges que oscil·len entre el 45 i el 50%. La modalitat virtual, per la seva banda, mostra una tendència decreixent. Malgrat un creixement durant el darrer període, s'observa una important davallada de més de 10 punts percentuals. Els percentatges inicials superaven clarament el 40% i els dels darrers períodes se situen lleugerament sobre els 30%. Finalment, es pot constatar que la modalitat semipresencial, malgrat ser la que compta amb menys estudiants, és la que té una tendència més positiva i va guanyant adeptes. El fet de poder combinar els avantatges que ofereix la presencialitat amb els de la virtualitat és aprofitada cada vegada per més estudiants. Concretament, hem observat durant aquests anys acadèmics que alguns estudiants, que inicialment havien optat per la modalitat virtual, s'han passat a la modalitat semipresencial. Això pot explicar, en part, la disminució dels percentatges d'estudiants virtuals. També, però potser en menor mesura, també hem constatat que alguns estudiants que havien escollit la modalitat presencial, a mesura que han anat avançant en els estudis, han canviat cap a la modalitat semipresencial a fi de poder compaginar els seus estudis amb alguna oferta de feina.

Gràfic 4



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

Conclusions

En aquest estudi s'explica com l'UdA ha introduït en el BAE els models de docència presencial, virtual o semipresencial, amb l'objectiu de donar una flexibilitat total a l'estudiant a l'hora d'escollir la seva modalitat d'aprenentatge, així com la possibilitat de canviar-la al llarg de la formació.

Analitzant les dades recollides a partir de la totalitat dels estudiants matriculats al BAE des del seu inici (curs 2011-2012) fins a l'actualitat, s'observa que, al llarg d'aquest anys, han predominat lleugerament els estudiants de sexe femení (51,6%) i que l'edat mitjana dels estudiants ha estat de 21,63 anys. Aquesta edat, que supera àmpliament l'edat habitual d'accés a la universitat, s'explica per la heterogeneïtat dels estudiants.

Tal com ja hem avançat anteriorment, la majoria dels estudiants compaginen estudis i activitat professional. Concretament, menys d'una tercera part es dediquen exclusivament als estudis. La resta, un 68%, compagina les tasques acadèmiques i les professionals, ja sigui a jornada completa o a jornada parcial.

Adicionalment, la via d'accés dels estudiants ha estat força variada. Un 44,44% han accedit al BAE després de superar un batxillerat general, però cal subratllar la importància d'altres vies com la formació professional superior o els batxillerats professionals, que n'han aportat un 27,78% i un 21,11% respectivament.

Analitzant la modalitat de matrícula es pot observar que la majoria (47,42%) han optat per la modalitat presencial. No obstant, també es pot destacar l'important pes que han tingut les modalitats virtual i semipresencial. L'ensenyament exclusivament virtual ha agrupat pràcticament el 38% dels estudiants, mentre que la modalitat semipresencial ha estat l'opció escollida pel 15% de l'alumnat.

Estudiant l'evolució dels percentatges d'estudiants, en funció de la modalitat de matrícules s'observen tres tendències molt marcades. La modalitat presencial s'ha mantingut estable, amb percentatges que han oscil·lat entre el 45 i el 50%. La modalitat virtual, en canvi, ha tingut una tendència decreixent. Malgrat algun repunt concret, s'observa una davallada d'uns 10 punts percentuals al llarg d'aquests anys. Els percentatges inicials superaven el 40% i, en canvi, els dels darrers períodes se situen lleugerament sobre el 30%. Finalment, la modalitat semipresencial, malgrat ser la que compta amb menys estudiants, és la que té una tendència més positiva. L'opció de poder combinar els avantatges de l'assistència a classe amb la flexibilitat que ofereix l'ensenyament virtual és cada vegada més atractiva.

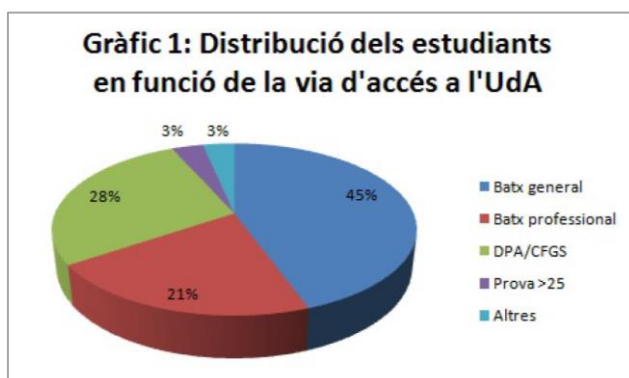
Tal com s'ha vist al llarg d'aquest document, l'UdA es caracteritza per tenir grups d'estudiants reduïts i per donar-los una atenció molt personalitzada. A partir de l'adaptació a l'EEES, aquesta universitat ha implantat metodologies innovadores a les seves titulacions per donar resposta, amb qualitat, a les necessitats de formació de la societat.



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

Els resultats principals de la implantació d'un model d'ensenyament més flexible han estat l'increment del nombre d'estudiants matriculats, així com la millora dels resultats acadèmics dels estudiants que s'acullen al sistema d'avaluació formativa continuada.

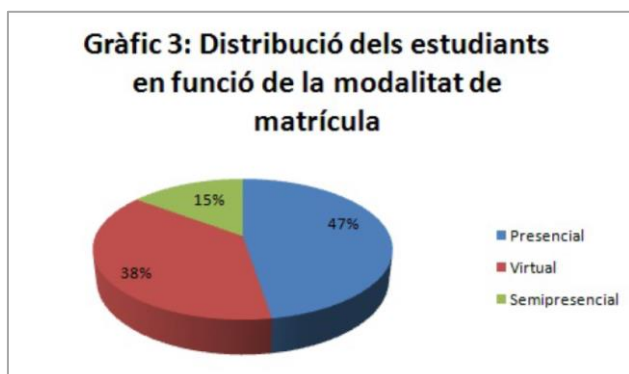
4.1. FIGURA O IMATGE 1



4.2. FIGURA O IMATGE 2



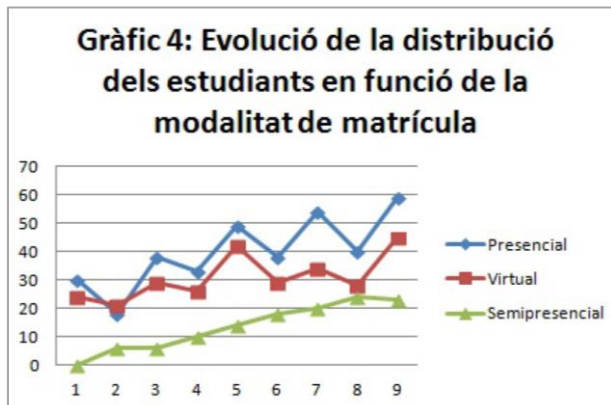
4.3. FIGURA O IMATGE 3





IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

4.4. FIGURA O IMATGE 4



5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alonso, F., López, G., Manrique, D. & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217-235.

Area, M., San Nicolás, M. & Fariña, B. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 7-31.

BOPA (2010). Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, núm. 9, any 22, del 17 de febrer.

BOPA (2011). Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, núm. 25, any 23, del 20 d'abril.

Cabaní, M. L. & Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis

Cabero, J. & Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. España: Secretariado de Recursos Audiovisuales.

Collis, B., De Boer, W., & Slotman, K. (2001). Feedback for web-based assignments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 306-313.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for system wide reform* (No. 204). Victoria (AU).

Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95 -105.

Gisbert, M. & Cela, J. (2010). Entornos Tecnológicos avanzados como apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje en la universidad, en *Claves para la Investigación en innovación y*

Revista CIDUI 2016

www.cidui.org/revistacidui

ISSN: 2385-6203



IMPACTES DE LA INNOVACIÓ EN LA DOCÈNCIA I L'APRENENTATGE

calidadeducativas. En Roig, R y Fiorucci, M. (Coords), La integración de la Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las Aulas (193-206). España: Editorial Marfil S.A.

Hinojo, M. A. & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), 159-167.

López, B. & Hinojosa, E. (2005). Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos. Sevilla: Trillas.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

Mateos, M., & Pérez-Echeverría, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Schever, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (403-417). Barcelona: Graó.

Miras, M. & Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza -aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación (419-434). Madrid: Alianza.

Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) Innovative Assessment in Higher Education. (37-47) New York: Routledge.

Raposo, M. & Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. Revista de Educación, 354, (enero-abril), 17-20.

Salinas, J. (2005) La gestión de los Entornos Virtuales de Formación. Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. NETLAB. Tarragona.

Struyven, K. ; Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(4), 325-341.

Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el EEES. Revista de Educación, 342, (enero- abril), 443-473.

Vigotsky, S. (1984). Cincuenta Años Después. Infancia y Aprendizaje, (27-28), Madrid: Akal.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, (enero-abril), 21-43.