

Un modelo de evaluación continua virtual a distancia

ROSANA DE PABLO REDONDO
RAQUEL ARGUEDAS SANZ
RODRIGO MARTÍN GARCÍA
JULIO GONZÁLEZ ARIAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

1. Introducción

Los sistemas educativos europeos se encuentran en un proceso de convergencia para el que ya no hay marcha atrás. La Declaración de la Sorbona, en 1998, y la Declaración de Bolonia, en 1999, fueron las primeras etapas de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, desde entonces, los 31 países firmantes se encuentran realizando las reformas legislativas necesarias para que sea una realidad en el plazo previsto (año 2010), y en las que se plantea la necesidad de:

- 1) Reconocimiento de las calificaciones emitidas en cualquiera de los países miembros.
- 2) Homogeneización de la estructura de titulaciones.
- 3) Creación de un sistema europeo de créditos.
- 4) Establecimiento de programas europeos de movilidad suficientemente extendidos.
- 5) Garantizar la calidad de instituciones, programas educativos y docentes.
- 6) Proporcionar un aprendizaje permanente y continuo durante toda la vida de las personas.

El nuevo EEES introduce los nuevos ejes en torno a los que girará el sistema educativo de los estados miembros: las competencias y habilidades que deberán alcanzar los alumnos cuando culminen sus ciclos formativos. Sin embargo, este cambio debe aprovechar toda la experiencia y el *know-how* acumulado por la comunidad académica hasta la actualidad, al tiempo que debe sacar partido de los más modernos instrumentos, herramientas y procesos docentes.

Por otro lado, las necesidades de formación a lo largo de toda la vida de las personas hacen que la docencia deba adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y también a la demanda de los estudiantes y de las empresas. En este aspecto, debe destacarse que el alumnado configura, cada vez más, una realidad heterogénea, lo que hace que el sistema educativo deba encontrar las nuevas claves para responder a sus necesidades de forma eficiente para cumplir sus objetivos.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/7 – 25 de junio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



En este ámbito, entendemos que las tecnologías de la información y las comunicaciones, que suponen la gran revolución de nuestro tiempo, proporcionan los instrumentos necesarios para afrontar una etapa en la que la innovación y la rápida capacidad de respuesta serán las claves de la competitividad. Pero, más aún, la configuración de las bases adecuadas de esta nueva orientación será fundamental para el posicionamiento de nuestros trabajadores frente a la competencia internacional. La apertura de fronteras aumenta la competitividad y beneficia a los profesionales mejor preparados y éste es un reto al que debemos responder desde la configuración del EEES. En este marco, no cabe duda de que las herramientas de *e-learning* serán fundamentales para conseguir los resultados deseados y en esta línea se enmarca nuestra propuesta: en el ánimo de contribuir a la adecuada aplicación de las nuevas técnicas para completar y complementar la formación de los estudiantes en el retador contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

En este entorno, las universidades tienen un papel fundamental ya que contribuyen a la producción, transmisión y utilización de nuevos conocimientos de un modo que la Comisión Europea considera únicos: “la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la de los investigadores, y el desarrollo regional y local” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p. 2).

Pretendemos con este artículo presentar el modelo docente propuesto, junto con los datos y conclusiones más relevantes del mismo en la aplicación de un sistema de evaluación continua que, junto a otros temas, fueron desarrollados en el seno del proyecto de investigación “Innovación Docente en Finanzas”, que se ha elaborado dentro del marco de “Redes de Investigación para la Innovación Docente: Desarrollo de Proyectos Piloto para la Adaptación de la Docencia al Espacio Europeo” (BICI, 2006), promovido y financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y que actualmente sigue en vigor con un segundo proyecto de investigación aceptado y en fase de trabajo.

Igualmente, en la tercera parte del trabajo, estudiaremos el modelo propuesto desde una perspectiva cualitativa¹ extraída directamente de las impresiones de los participantes en el proyecto a través de una encuesta de satisfacción.

2. El modelo

Los alumnos implicados en el proyecto fueron aquellos que, matriculados en las asignaturas propuestas, se ofrecieron voluntariamente a participar en el mismo, conociendo de antemano las implicaciones y exigencias previstas en el modelo, así como las actividades que, de forma periódica, deberían completar.

La implementación del plan previsto se realizó acorde a un conjunto de actividades concatenadas en el tiempo, en base a un cronograma elaborado por los profesores, que perseguirán unos objetivos claros y, en el caso de alguna de ellas, se repetirán de forma recurrente para cada uno de los temas, articuladas

¹ El análisis cuantitativo del modelo ya ha sido presentado en algún congreso previamente, así como en el libro *Innovación docente en finanzas* (ed. UNED) que recoge los principales aspectos de la Memoria Final del Proyecto de Investigación.

en cuatro asignaturas cuatrimestrales de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas –dos del primer cuatrimestre y dos del segundo–.

El proceso de implantación, definido en función de sus actividades, vendrá determinado por el siguiente conjunto de actuaciones:

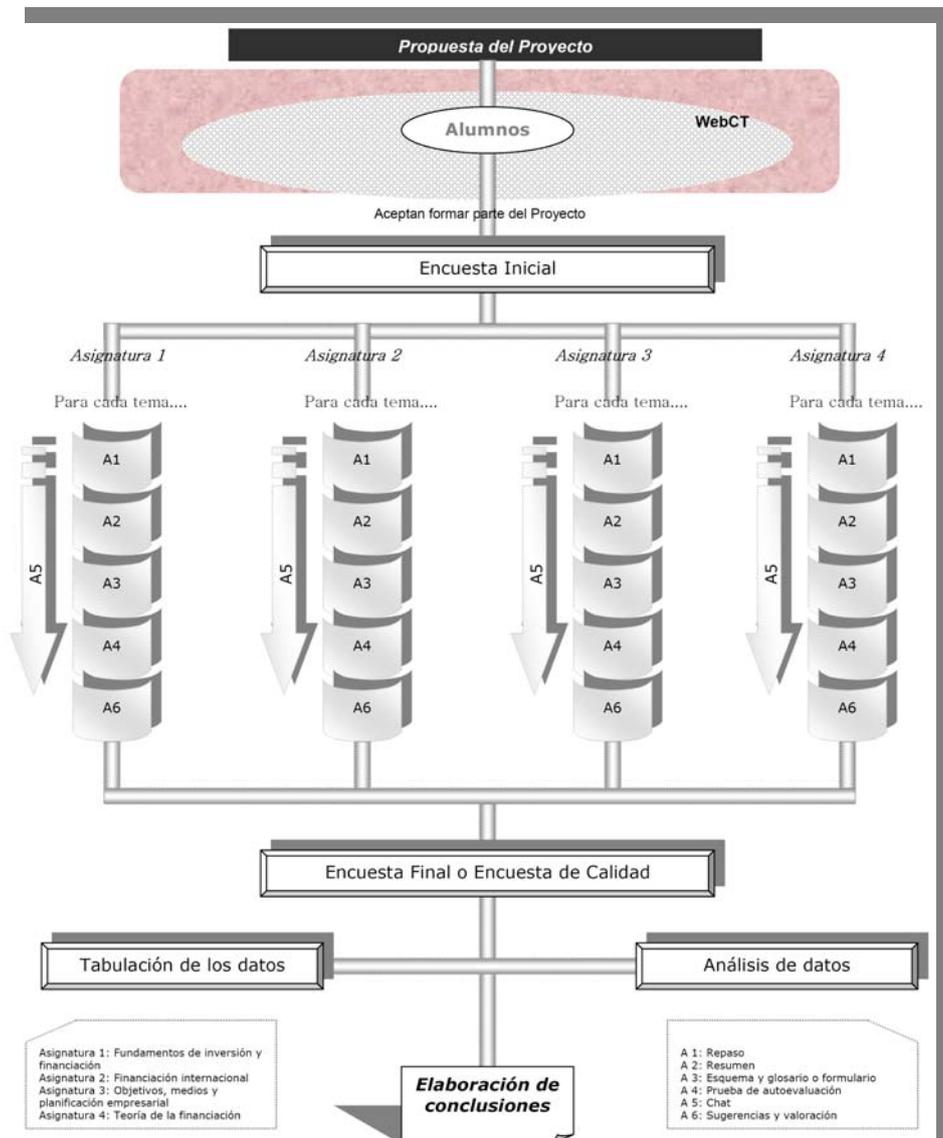
CUADRO 1
Resumen de actividades del modelo

Denominación	Descripción	Ejecución
<i>Propuesta del Proyecto</i>	Anunciar al alumnado, a través del foro virtual (WebCT), la posibilidad de realización del proyecto y condiciones del mismo.	Antes de iniciar el proyecto
<i>Creación de un foro específico para el proyecto</i>	Si hubiera suficientes alumnos como para comenzar con el Proyecto en una asignatura concreta, se creará un foro específico, así como un grupo de trabajo, para que aquellos alumnos que se han apuntado tenga un lugar de referencia, de encuentro y una sensación de pertenencia a un grupo específico y especial.	Al comienzo de cada asignatura
<i>Encuesta inicial</i>	Se realiza una encuesta a aquellos alumnos que decidan forma parte del proyecto. Su objetivo es obtener información sobre cada uno de ellos, no solo en el ámbito docente (horas de estudio, asignaturas superadas, matriculadas, etc.), sino también en el ámbito profesional y personal del alumno (sinergias posibles con su profesión, limitaciones para el estudio, etc.).	Al comienzo del proyecto
<i>Planificación temporal</i>	Por medio de un cronograma, o gráfico de Gantt, se realizará una planificación del tiempo que se dispone en cada asignatura, haciendo una asignación del mismo por temas, de forma coherente y ponderada a la dificultad y exigencia de cada capítulo.	Al comienzo de cada asignatura
<i>Actividad 1 (A1) Repaso</i>	Antes de comenzar a preparar un tema concreto, puede ser recomendable que se repase, o recuerde, otro tema anterior o de otra asignatura ya pasada. Esto será propuesto por el profesor al alumno.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Actividad 2 (A2) Resumen</i>	El alumno deberá realizar un resumen del capítulo o tema, que le servirá de forma significativa para la preparación de la asignatura, y que, adicionalmente, deberá ser entregado al profesor para que éste lo revise.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Actividad 3 (A3) Esquema y glosario o formulario</i>	El profesor preparará un esquema gráfico del tema, así como un glosario o formulario, según las características de las asignaturas, que ofrecerá a los alumnos para facilitar el estudio y la formación de los mismos.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Actividad 4 (A4) Prueba de autoevaluación</i>	Antes de finalizar el tiempo destinado para cada tema, el profesor elaborará unas preguntas de autoevaluación que entregará al alumnado. Este deberá realizarlas, y entregárselas al profesor, para ver el grado de asimilación del tema.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Actividad 5 (A5) Sesiones diarias de chat</i>	Diariamente se programará una hora de Chat, donde los alumnos podrán entrar para hablar con otros alumnos sobre el tema que corresponde o, simplemente, de aspectos generales. Una vez a la semana es obligatoria la presencia del profesor, y será un buen momento no solo para preguntar dudas, sino también para que los alumnos lleven noticias relacionadas con el tema que corresponda, y éstas sean comentadas.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Actividad 6 (A6) Sugerencias y valoración</i>	Al finalizar el tema el alumno entregará una hoja con sugerencias, valoración del tema superado, aspectos más complicados y más fáciles, para que el profesor lo tenga en cuenta en futuras acciones docentes.	En cada tema. De forma recurrente en todos ellos
<i>Encuesta final</i>	Al finalizar el alumno contestará unas preguntas, a modo de encuesta de calidad, sobre aspectos concretos del proyecto, a fin de poder mejorarlo y corregir errores.	Al finalizar el proyecto

FUENTE: Elaboración propia.

De forma gráfica, el proceso de implementación del Proyecto propuesto y que desarrolla el Modelo Docente, quedaría plasmado en el Gráfico 1:

GRÁFICO 1
Descripción del modelo



FUENTE: Elaboración propia.

La participación del alumnado no ha tenido efectos explícitos en su calificación final, sino que los alumnos se han visto beneficiados por otras vías:

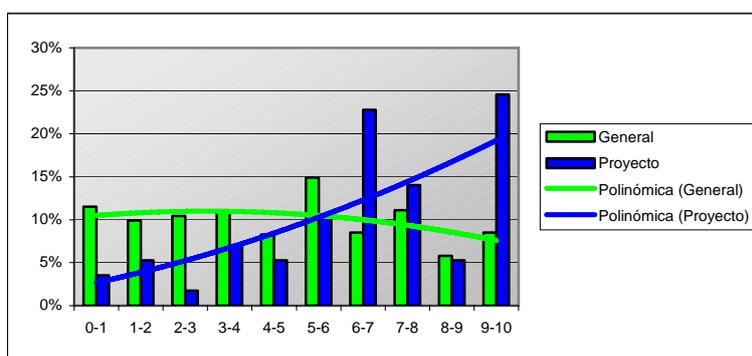
- El seguimiento semanal directo por parte del Equipo Docente de las asignaturas correspondientes.
- Los alumnos que se imponen la disciplina del trabajo continuo obtienen resultados significativamente superiores al resto, como pone de manifiesto la experiencia anterior en lo relativo a participación en tutorías presenciales y cursos virtuales (plataforma WebCT).
- Los alumnos participantes han sido los primeros beneficiarios en las mejoras que se introducirán, en cursos futuros, a la totalidad de los alumnos.

- La participación en el diseño de las mejoras incorporadas mediante sugerencias y otras aportaciones a lo largo del período de impartición de la asignatura.
- El reconocimiento de créditos de libre configuración para los alumnos que forman parte de las *Redes de Investigación para la Innovación Docente*.
- Los estudiantes recibieron un certificado específico en el que se detallan las competencias y habilidades que se han trabajado a lo largo del proyecto.

3. Análisis de escenarios en un Sistema de Evaluación Continua

El primer paso, una vez homogeneizadas las calificaciones de ambos grupos, es posible comparar las distribuciones de frecuencias de cada uno de los intervalos para las cuatro asignaturas agrupadas. El resultado de dicha comparación es el que se muestra en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2
Distribución de Frecuencias de los Resultados



FUENTE: Elaboración propia.

La observación de los anteriores datos permite extraer algunas conclusiones:

- Los alumnos participantes en el proyecto obtuvieron unos resultados significativamente superiores a los del conjunto de las asignaturas, como muestra el hecho de que la media supere en casi dos puntos al total de presentados (6,52 frente a 4,73).
- La concentración de los resultados es mayor y la línea de tendencia es más agrupada para quienes han formado parte del trabajo colaborativo entre docentes y alumnos.
- La mediana del grupo formado por los alumnos del grupo de trabajo se sitúa dos intervalos por encima del grupo general del agregado de las asignaturas. La propia definición del análisis no permite un resultado más concreto.

El porcentaje de suspensos en el grupo general supera en un 124% al obtenido entre los participantes. De todos los alumnos presentados no ha superado el nivel mínimo un 51,2%, mientras que entre los miembros del proyecto, sólo el 22,8%. En definitiva, los alumnos que han participado en el grupo de trabajo han conseguido una nota numérica consistentemente mayor que la media de los presentados, el porcentaje de aprobados es mayor y, además, los desequilibrios en los resultados son menores.

A partir de estos datos podemos resolver, a nivel de laboratorio, un sistema de evolución continua en el que la nota final contiene más elementos que el simple resultado de una prueba presencial. El seguimiento cercano por parte de los profesores a los alumnos, gracias a una comunicación más fluida, permite incluir otras variables determinantes en el proceso de evaluación final, tales como: el esfuerzo, la puntualidad en la entrega de las actividades, la calidad y grado de corrección de las mismas, etc.

Partiendo de los datos obtenidos del tratamiento estadístico de las notas de los participantes en su comparación con los alumnos de la asignatura, planteamos una serie de escenarios posibles en los que la calificación se complementa, en un porcentaje que se va ajustando, con los méritos del estudio y la preparación continuada en el tiempo. Las variaciones que supone la introducción de estos nuevos escenarios quedan recogidas a continuación, analizadas desde una doble perspectiva:

- Las variaciones agregadas de los resultados numéricos (medidas en términos de media aritmética) y dispersión estadística de los resultados.
- Los saltos que pueden producirse de la denominación de su nota a otra (siendo los bloques "Suspendido" (menos de 5 puntos), "Aprobado" (5-6,9 puntos), "Notable" (7-8,9) y "Sobresaliente" (9-10)) en alumnos concretos.

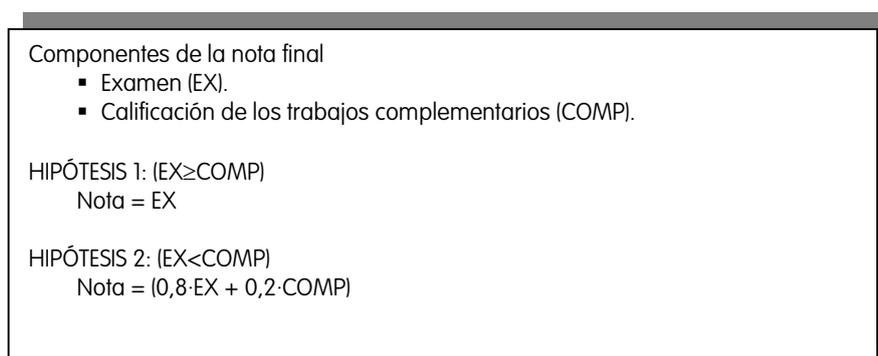
CUADRO 2
Resultado de los escenarios de simulación

	Ponderación en la Nota (%)		Δ Resultados numéricos y estadísticos	Δ en las calificaciones
	Examen	Actividades		
Escenario 1	90	10	Los resultados no cambian significativamente. La media de los resultados aumenta cerca del 3%. La desviación de los resultados se reduce desde 2,49 a 2,28.	No hay modificaciones relevantes. Un 5% (de un total de 59 alumnos), pertenecientes todos ellos a quienes obtuvieron mejores notas en el examen (intervalo 9-10) vieron su nota reducida, aunque levemente, lo que les hizo saltar al nivel inferior (9-sobresaliente a 8,9-notable)
Escenario 2	80	20	La mejora de los resultados es mayor que en el caso anterior, en torno al 7,7%. La desviación típica estándar baja hasta 2,09	Un alumno con examen suspendido, pasa a aprobar. Dos alumnos con calificación de aprobado pasan a notable. Cuatro alumnos (casi 7% del total) vieron su nota reducida, de sobresaliente a notable.
Escenario 3	70	30	La media de las calificaciones mejora un 11,5% con respecto al resultado de los exámenes y su desviación típica desciende hasta 1,88	Cuatro alumnos suspendidos superan la asignatura. Nueve alumnos pasan del aprobado al notable. Cuatro alumnos pasarían de sobresaliente a notable.
Escenario 4	60	40	Las calificaciones mejoran un 19,3% y la desviación típica desciende hasta 1,51	Seis alumnos suspendidos superan la asignatura (10% del total). Quince alumnos (el 25%) pasan de aprobado a notable. Cuatro alumnos bajarían a notable desde sobresaliente
Escenario 5	50	50	Las calificaciones mejoran un 15,4% y la desviación típica baja hasta 1,69	Diez alumnos suspendidos superan la asignatura (17% del total). Quince alumnos (el 25%) pasan de aprobado a notable. Cuatro alumnos bajarían a notable desde sobresaliente

FUENTE: Elaboración propia.

Ante las cinco alternativas propuestas, consideramos que el segundo de los modelos es el que proporciona mayores ventajas para el presente método docente, ya que no introduce distorsiones significativas en los resultados objetivos de los exámenes, pero constituye un interesante instrumento de motivación para el estudiante, ya que promueve el sentimiento de recompensa que produce la mejora de la nota por la valoración del trabajo continuo, a la vez que permite explotar las ventajas de la colaboración docente-discente y la vinculación del alumnado. En todo caso, sería recomendable que la nota final nunca pudiera tender a la baja como consecuencia de trabajos suplementarios, por lo que el cálculo final que se sugiere es el siguiente:

GRÁFICO 3
Modelo de evaluación



FUENTE: Elaboración propia.

4. Análisis de la encuesta de satisfacción

Los alumnos participantes en el proyecto manifiestan la utilidad que ha tenido para ellos formar parte de este grupo de trabajo, si bien varios echan en falta una mayor comunicación entre ellos mismos lo que achacan a la falta de tiempo y a la disparidad de horarios como consecuencia de las obligaciones laborales de cada uno, principalmente, aunque también las familiares.

Debemos resaltar que en una de las asignaturas ha habido un número significativo de alumnos que no han respondido a esta encuesta final, a pesar de los avisos y las reclamaciones efectuadas por los responsables de la asignatura. Esto puede ser debido a que la percepción de las ventajas de la participación (concesión de créditos y diploma) pueden motivar menos a quienes están en el primer tramo de la licenciatura y, una vez conocida la nota, dan por terminada la vinculación con el grupo de trabajo. Este hecho no se produce en cursos superiores.

Llegados a este punto, vamos a comparar los resultados de las encuestas finales que, de forma particular, expresan la opinión sobre las asignaturas objeto de estudio.

De la parte más cuantitativa de la encuesta, extraemos las siguientes conclusiones, sobre el baremo de 1 a 7, siendo 7 lo mejor y 1 lo peor, obtenidas de las cuatro asignaturas del proyecto:

- La valoración que otorgan de forma general los estudiantes al modelo es de 6,18, una cifra muy alta que indica la apreciación positiva que tienen los alumnos al planteamiento y ejecución de

las actividades por parte de los docentes. Por lo tanto, existe consenso acerca de la valoración global, ya que el funcionamiento del mismo ha respondido a sus expectativas.

- Con una valoración del 6,14, creen que haber formado parte del proyecto ha incidido de forma notable en la preparación de la asignatura.
- Las respuestas son más heterogéneas cuando se pregunta a los participantes si la calificación final se ajusta al esfuerzo realizado durante el cuatrimestre correspondiente. La calificación media fue de 4,72, cifra inferior a las anteriores (de hecho es la más baja de todas) que se justifica por varios motivos:
 - 1) Aquellos alumnos que no superaron la prueba u obtuvieron una nota baja mostraron su descontento en esta pregunta.
 - 2) Algunos alumnos consideran que la forma de calificar el examen les ha perjudicado y si hubiese sido otra, hubieran sacado mayor nota.
 - 3) Algunos alumnos entendieron mal la cuestión, considerando que por haber participado en el proyecto deberían tener una nota superior a la que consiguieron en el examen, aunque esta cuestión ya se les advirtió al principio del mismo.
 - 4) Otros manifiestan la falta de tiempo, al final del cuatrimestre, para terminar la preparación de la asignatura (por motivos personales).
 - 5) El análisis conjunto de las partes cuantitativa y cualitativa de la encuesta final muestra que esta mayor disparidad de resultados se debe a lo que los alumnos califican como errores propios no achacables a otras causas.
- La mayor disparidad de opiniones se observa en la pregunta ¿Cree que haber participado en el proyecto ha tenido algún efecto en su calificación?, planteada de este modo a pesar de haber incorporado en la convocatoria mención expresa a que la participación en el proyecto de Innovación Docente en Finanzas no tendría repercusión directa en la calificación, como ya hemos indicado anteriormente. La calificación media en esta pregunta ha sido de 5,27, con una gran disparidad de opiniones como consecuencia de las distintas interpretaciones. Una parte de los alumnos manifestó haber respondido interpretando que la mera participación en el proyecto podría haber mejorado la calificación lograda en el examen (al no haberse producido, asignaron una nota más baja que el resto) y otra parte de los alumnos interpretó que, como consecuencia no solo de su trabajo personal, sino que debido a las guías “extra” proporcionadas por el equipo docente de la asignatura, el resultado obtenido había repercutido positivamente en la calificación final de la asignatura. Obviamente, los alumnos con peores notas sesgaron a la baja el resultado.
- Como dato positivo destacaríamos que el 96% de los participantes (que terminaron con éxito el proyecto) volverían a repetirlo en las mismas condiciones (con recompensa de crédito y entrega del diploma), sin embargo el 87,33% (solo uno contestó que no y otro no contestó) lo repetiría aunque no tuvieran recompensa de créditos.

- Finalmente, y continuando con el punto anterior, la gran mayoría (87,26%) considera que este modelo de seguimiento debería implantarse con carácter obligatorio, y con influencia en la nota final, en todas las asignaturas de la carrera. Aquellos que consideraron que esto no debería hacerse así lo justificaban en el hecho de que si este tipo de seguimiento se extendiese, se perdería gran parte de la flexibilidad de la educación a distancia.

En el Cuadro 3 se observan los datos obtenidos por asignaturas, comentados anteriormente:

CUADRO 3
Resultados medios de las encuestas y por asignaturas

ALUMNOS	TF ¹	FIF ²	FI ³	OMPE ⁴	MEDIA
Valoración general	6,52	5,35	6,25	6,58	6,18
El proyecto ha incidido positivamente en la preparación de asignatura	6,38	5,25	6,25	6,68	6,14
Su nota se ajusta al esfuerzo realizado	5,67	2,85	5,75	4,6	4,72
Influencia en su nota final	5,67	4,57	5,25	5,6	5,27
Participantes que volverían a repetirlo con recompensa de crédito	100%	88,8%	100%	95%	96%
Participantes que lo repetiría sin recompensa de créditos	90,5%	88,8%	75%	95%	87,33%
Implantarse con carácter obligatorio, e influencia en la nota final, en todas las asignaturas	95,23%	88,8%	75%	90%	87,26%

¹TF: Teoría de la Financiación; ²FIF: Fundamentos de Inversión y Financiación; ³FI: Financiación Internacional; ⁴OMPE: Objetivos, Medios y Planificación Empresarial

FUENTE: Elaboración propia.

5. Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que los alumnos que han participado en el grupo de trabajo han conseguido una nota numérica que es consistentemente mayor que la media de los presentados, el porcentaje de aprobados es mayor y, además, los desequilibrios en los resultados son menores.

Todo ello implica que la participación en grupos de trabajo, con actividades estructuradas y adaptadas a los contenidos de las materias, producen mejoras significativas en el resultado final.

La percepción del alumnado apunta a dos cuestiones principales: la colaboración permanente con el cuerpo docente, es el factor de mayor motivación para los alumnos. El segundo factor relevante para ellos es la fijación de plazos para el estudio de los contenidos, aunque las obligaciones medias del alumno de la UNED hacen necesario que deban dotarse de la suficiente flexibilidad.

Quienes participan en el proyecto agradecerían que las actividades complementarias, como el presente trabajo, tengan una ponderación en la calificación de la asignatura.

Los abandonos se produjeron, en su mayoría, en el comienzo del periodo lectivo. Los alumnos que fijan un compromiso de trabajo consigo mismos y con los profesores, raramente lo abandonan si no es por motivos de fuerza mayor, hecho que se hace más evidente a medida que avanzan los cursos.

El seguimiento efectuado a los alumnos contribuye a mejorar su vinculación con la materia y la Universidad, y reduce significativamente la tasa de fracaso.

Por otra parte, el modelo previsto establece un seguimiento continuado del alumno a lo largo de todo el período docente, que otorga al profesor más juicios de valor para establecer un sistema de evaluación más completo y basado en un mayor número de indicadores y variables que, además, muchas de ellas, estarán directamente relacionadas con la evolución mostrada por el alumno en el proceso de aprendizaje-preparación de la asignatura.

Adicionalmente, el modelo testado establece unas actividades que consideramos oportunas y más adecuadas para ponderar el efecto del mismo en la calificación final, si bien el establecimiento de unas u otras actividades no condiciona al modelo, solo lo define. Así, se podrán establecer como requisitos necesarios el cumplimiento de otras actividades encaminadas a otros aspectos que establece el nuevo marco de enseñanza, y nos referimos al desarrollo de competencias en lugar de conocimientos. Convirtiendo, de esta manera, al modelo en una buena herramienta para la adaptación a las nuevas reglas del juego.

Bibliografía²

- AGARWAL R., y DAY, A. E. (2000): "Using the Internet to Achieve Small Class Interactivity". En: *Working Paper*, University of Central Florida. En: <http://www.bus.ucf.edu/wp/content/archives/InternetInteractivity.pdf>
- ARGUEDAS SANZ, R. (2003): *Proyecto docente*. UNED, Madrid.
- ASHTON, H. y WOOD, C. (2006): "Use of Online Assessment to Enhance Teaching and Learning: the PASS-IT Project". En: *European Educational Research Journal*, vol. 5, n.º 2, pp. 122-130.
- BARBERÁ, E. et al. (2005): *Educación abierta y a distancia*, OUC, Barcelona.
- BICI (2006): *Redes de investigación para la innovación docente: desarrollo de proyectos piloto para la adaptación de la docencia al espacio europeo*. UNED, 31 de junio de 2006.
- BOLDT D. J.; GUSTAFSON, L. V., y JOHNSON, J. E. (1994): "A Resource in the Teaching of Economics and Beyond: The Internet". En: *Business Education Forum* (October), pp. 23-26.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas 05.03.2003. COM (2003) 58 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): "Concebir la educación del futuro: promover la innovación con las nuevas tecnologías". En: *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*, 27 de julio de 2000. En: http://prometeus.org/eEurope/COM2000_23final/td.es.html#_Toc470492891.
- (2006): *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: comment l'Europe se construit, un exemple*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1993): *Conclusiones del Consejo y de los ministros de educación reunidos en Consejo, de 11 de junio de 1993, sobre el fomento de un espacio abierto europeo para la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior*.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España) (2002): "National plan for quality assessment of universities in Spain: summary of the final report: third round 2001". Secretaría General Técnica, Madrid.

² Las referencias que se recogen son algunas de las que han sido consultadas para la elaboración de la "Memoria Final" del Proyecto de Investigación, documento base en la redacción del presente artículo.

- DE LA FUENTE SÁNCHEZ, D.; MUÑOZ MERCHANT, A., y SESTO PEDREIRA, M. (2000): "The Teaching of the Finance y Accounting in a Web Environment". Comunicación presentada en el Congreso de la EADTU, celebrado en París, Septiembre.
- DRISCOLL, M. (1998): *Web-Based Training*. Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco.
- EURYDICE (2003): *Organización de la estructura de la enseñanza superior en Europa 2003/2004. Tendencias en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas.
- (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/2005: National Trends In the Bologna Process*. Bruselas.
- (2006): *Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos*. Documento de trabajo. Bruselas.
- (2007): *La educación no profesional de adultos en Europa. Resumen de la información nacional de la Eurybase*. Documento de trabajo. Bruselas.
- : *Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education. European Glossary on Education*. Volumen 5. Bruselas.
- : *Key Data on Higher Education in Europe*. Bruselas.
- : *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*. Bruselas.
- : *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process - 2006/07 Edition*. Bruselas.
- GARCÍA ARETIO, L. (2003): "La educación a distancia: una visión global". En: *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, n.º 146, pp. 13-27.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUÍZ CORBELLA, M., y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuesta: directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master*. Documento de Trabajo de 21 de septiembre.
- : *Propuesta: la organización de las enseñanzas universitarias en España*. Documento de Trabajo de 26 de septiembre.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2006): *Historia de la educación española*. UNED. Madrid.
- NIETO MARTÍN, S., y PASTOR NIETO, A. (2007): *Sistema "online" de educación a distancia*, Omonya22, D.L., Valladolid.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2003): "Espacios interactivos on line de educación a distancia: el programa FODIE". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 194, pp. 225-249.
- SABATER SÁNCHEZ, R. et al. (2005): *Conocimiento y actitud sobre el espacio europeo de educación superior (EEES) en las universidades de la Región de Murcia*, Dirección General de Universidades y Política Científica, Murcia.
- SALAJAN, F. (2007): "The European eLearning Programme(s): Between Rhetoric and Reality". En: *European Educational Research Journal*, vol. 6, n.º 4, pp. 364-381.