



Evaluación formativa y de calidad de la competencia genérica "comunicación eficaz oral y escrita" en titulaciones técnicas

M^a Ángeles Ferrer, Ruth Herrero, Antonio A. Calderón, M^a Victoria de la Fuente, Natalia Carbajosa, Juan P. Luna-Abad, José M. Angosto, Pedro J. Martínez-Aparicio, Juan C. Trillo, Juan P. Solano

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad Politécnica de Cartagena

Indique uno o varios de los seis temas de Interés: (Marque con una {x})

{ } Enseñanza bilingüe e internacionalización

{ } Movilidad, equipos colaborativos y sistemas de coordinación

{ } Experiencias de innovación apoyadas en el uso de TIC. Nuevos escenarios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

{ } Nuevos modelos de enseñanza y metodologías innovadoras. Experiencias de aprendizaje flexible. Acción tutorial.

{ } Organización escolar. Atención a la diversidad.

{ X } Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: (Marque con una {x})

{ X } Español { } Inglés

Resumen

En este trabajo, hemos llevado a cabo la evaluación de una actividad formativa enmarcada dentro de la competencia genérica "comunicación eficaz oral y escrita" con el fin de comprobar si el proceso evaluativo propuesto cumple con los estándares de calidad definidos por expertos y agencias de evaluación. La búsqueda e implementación de modelos de evaluación coherentes con los resultados esperados del aprendizaje y orientados a la calidad van a ser claves en los futuros procesos de acreditación de los títulos universitarios ya que, si están bien diseñados permitirán verificar la consecución de las competencias descritas en el perfil de formación de los Grados. En este artículo, tras definir los criterios de calidad evaluativa, se comenta la estructura curricular de dicha competencia genérica y del proceso de selección de la rúbrica empleada. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia del proceso de planificación, divulgación y retroalimentación para satisfacer los criterios de adecuación, autenticidad, transparencia, viabilidad y carácter formativo de la evaluación. En relación con la validez y fiabilidad del proceso de evaluación, se plantean una serie de posibles estrategias para la mejora de ambos parámetros.

Palabras Claves: Evaluación, garantía de calidad, comunicación eficaz oral y escrita

Abstract

This paper reports the design and test of an evaluation tool for formative activities in the field of the generic competence "Effective written and oral communication". The agreement of the evaluative results with the standards defined by experts and quality assurance agencies is discussed. The importance of defining evaluation tools that are coherent with the expected learning outcomes relies on the necessity to verify the achievement of the competences defined in Graduate programs. We define the quality criteria for the evaluation of the generic competence and therefore its curriculum structure and the selection of the adequate rubric for evaluation. The results obtained state the importance of the planning, circulation and feedback of the evaluation process, in order to assure the requirements for adequacy, authenticity, transparency, viability and formative character. Finally, some strategies are proposed in order to improve the validity and reliability of these evaluation tools.

Keywords: Assessment, quality assurance, effective oral and written communication

1. Introducción

Con el proceso de Bolonia se ha iniciado un profundo cambio en la forma de entender, de organizar y de llevar a cabo la docencia universitaria (<http://www.eees.es/>). Nos encontramos con el establecimiento de un sistema de créditos ECTS y del Suplemento al Título (Real Decreto 1044/2003) que, junto con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011) están condicionando la adopción de nuevas actitudes y nuevos métodos de enfocar la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Biggs (2005) lo que más influye en el aprendizaje de los estudiantes no es lo que se enseña y cómo se enseña, sino lo que se evalúa y cómo se evalúa. Se puede afirmar, por tanto, que la mejor estrategia para promover un verdadero cambio curricular es mejorar los procesos de evaluación, ya que el alumno estudia para aprobar.

En las universidades españolas la evaluación suele utilizarse para referirse exclusivamente a los procesos de calificación o de acreditación (evaluación sumativa) y se suele obviar la dimensión formativa de la misma, orientada a la mejora del aprendizaje y a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Fernández-March (2008), dada la doble dimensión (sumativa y formativa) de la evaluación, en su diseño se deben realizar actividades evaluativas orientadas tanto a la acreditación como a promover el aprendizaje. Así, como parte del proceso formativo, la evaluación nos proporciona información sobre cómo se va desarrollando dicho proceso y sobre la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo esencial para verificar que nuestros estudiantes poseen las competencias necesarias para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer una vez completado un ciclo formativo.

Por la importancia que cumple la evaluación en la Universidad, en los últimos años diversas agencias de evaluación, como por ejemplo la ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education), han elaborado una serie de criterios y

directrices para garantizar que la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior se lleve a cabo de manera profesional y que dicho proceso evaluativo cumpla con los estándares de los procesos orientados a la calidad (ENQA, 2005). En otras palabras, para que un proceso de evaluación sea de calidad tiene, en primer lugar, que planificarse, a continuación se desarrolla lo planificado, se comprueban los resultados y, finalmente, se reajusta el proceso (Cid-Sabucedo et al., 2009). En general, es precisamente esta última etapa de reajuste o retroalimentación lo que suele obviarse en los procesos de evaluación en la universidad española (Fernández-March, 2008).

En 2007, la ANECA junto con varias agencias de evaluación autonómicas (AQU y ACSUG) desarrollaron el programa AUDIT (<http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>) que ha marcado un punto de inflexión para la garantía de calidad de las enseñanzas universitarias. Dicho programa establece que las universidades deben desarrollar un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) y una política de revisión, tanto interna como externa, para gestionar de forma sistemática y estructurada la calidad de los centros y de los programas formativos con una orientación hacia la mejora continua. En este sentido, los binomios “garantía de calidad-revisión” junto con el de “transparencia-responsabilidad” son términos habituales en los SGIC de las universidades y conceptos habituales en la comunidad universitaria.

Conscientes de la importancia de la evaluación y de su repercusión en la evolución curricular de los estudiantes y en los futuros procesos de acreditación de los títulos universitarios, el equipo de evaluación de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) (<http://innovaciondocente.upct.es/index.php/equiposdocentes>) ha elaborado una guía genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativos y de calidad (Ferrer et al., 2013). Por evaluación formativa entendemos cualquier proceso orientado a la mejora del aprendizaje en un contexto educativo. Por evaluación de calidad entendemos todo proceso evaluativo basado en criterios objetivos de valoración definidos en términos de validez, fiabilidad, autenticidad y transparencia, entre otros.

Teniendo en cuenta que los objetivos formativos de los actuales planes de estudios (Real Decreto 1393/2007) se centran en la adquisición de competencias específicas, que posibilitan una orientación profesional, y competencias genéricas, relacionadas con la formación integral de las personas (MECD, 2003), decidimos centrarnos en estas últimas dado su carácter común a todos los estudios de Grado. Por otro lado, en la UPCT se está promoviendo la sustitución de la actual oferta de competencias genéricas de los títulos por un total de siete competencias básicas que son: “comunicación eficaz oral y escrita”, “trabajo en equipo”, “aprendizaje autónomo”, “uso solvente de los recursos de información”, “aplicar conocimientos a la práctica”, “ética y sostenibilidad” e “innovación y carácter emprendedor” (Herrero et al., 2013).

En 2013, tomando como referencia el documento de Herrero et al. (2013) y el de Villa y Poblete (2007), decidimos centrarnos en la evaluación de la actividad formativa “elaboración de un resumen de alguna de las actividades realizadas en clase con limitación máxima del número de palabras”, enmarcada dentro de la competencia genérica “comunicación eficaz oral y escrita”, con el fin de comprobar si

el método evaluativo propuesto para valorar los resultados del aprendizaje esperados cumple con los criterios de una evaluación de calidad.

En el presente documento, se definen, de forma sucinta, los criterios de calidad que debe cumplir un proceso de evaluación. Seguidamente, se comenta la estructura alineada de la competencia genérica a evaluar, es decir, la interconexión entre los resultados del aprendizaje, las actividades docentes y los criterios de evaluación. Finalmente, se expone la experiencia de evaluación de la citada competencia.

2. Requisitos para realizar una evaluación de calidad

Aunque en la literatura especializada pueden encontrarse gran número de trabajos que abordan cómo llevar a cabo una evaluación de calidad, en este artículo nos hemos centrado en los requisitos de calidad propuestos por Biggs (2005), ENQA (2005), Race et al. (2005) y López-Pastor (2006). Según estos autores una evaluación de calidad debe cumplir con los siguientes criterios:

- **Adecuación.** Hace referencia a que la evaluación debe de estar imbricada en el proceso de aprendizaje. Es decir, según la nomenclatura de Biggs (2005), los criterios de evaluación deben estar alineados con los objetivos curriculares y las actividades de enseñanza- aprendizaje.

- **Transparencia.** Los criterios de evaluación deben aparecer publicados en las guías docentes de las asignaturas y ser explicados al alumnado.

- **Fiabilidad.** Expresa el grado de precisión de un test. Por tanto, si los criterios de evaluación están bien definidos, la calificación obtenida por un alumno no depende ni del evaluador ni de cuándo ésta se lleve a cabo.

- **Validez.** La validez de un test es su capacidad para medir lo que se supone que tiene que medir. Esta definición considera la validez como una propiedad del test y no de las interpretaciones y usos a los que se destinan.

- **Autenticidad.** Si se utilizan los instrumentos adecuados de evaluación se puede evaluar el progreso de cada alumno de forma individual y los resultados de aprendizaje esperados.

- **Viabilidad.** Respecto a las condiciones de tiempo, recursos disponibles, y carga docente, tanto para el profesor como para el alumno. El sistema evaluativo tiene que ser eficiente y manejable en las condiciones de trabajo habituales.

- **Equidad.** Todos los métodos de evaluación empleados deben ser vistos como justos, no discriminatorios, por todos los alumnos. La diversificación de métodos evaluativos promueve la igualdad de oportunidades.

- **Carácter formativo.** En qué grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología

En el proyecto “7 competencias” de la UPCT (Herrero et al., 2013) se define, en primer lugar, cada una de las competencias genéricas, se establecen tres niveles de dominio y los resultados esperados del aprendizaje para cada nivel, se proponen una serie de actividades para cada resultado esperado del aprendizaje (ver Tabla 1) y, finalmente, una serie de rúbricas para la evaluación de cada actividad. En consecuencia, esta estructura se ajusta al primero de los requisitos de calidad (autenticidad) enunciado en el apartado anterior. Así, tal y como puede verse en la Tabla 1, el resultado esperado del aprendizaje es “redactar resúmenes”, la actividad propuesta consiste en “la realización de un resumen” y los criterios de evaluación propuestos valoran: a) la capacidad de síntesis del alumno (indicador 1 [I1]; ver Tabla 2), su capacidad para estructurar de forma lógica un texto (I2), su madurez cognitiva (I3) y la corrección lingüística del texto realizado (I4).

Tabla 1. Resumen de la estructura de la competencia comunicación eficaz oral y escrita en el nivel de dominio 2. Adaptado de Herrero et al. (2013) y Carbajosa (en preparación)

Definición: Capacidad para expresar y transmitir ideas y conocimientos del ámbito académico y profesional, oralmente y por escrito, con claridad y eficacia		
Nivel de dominio	Resultado esperado del aprendizaje	Actividades
2. Estructurar correctamente documentos y discursos donde se refleje la asimilación de contenidos y la capacidad de síntesis	2.1. Redactar resúmenes, informes y textos similares buscando fuentes de información fiables	2.1.1. Realizar un resumen (de 250 palabras como máximo) de un texto o de una lección magistral 2.1.2. Buscar bibliografía para la preparación de un trabajo de extensión limitada. El profesor lo evaluará y el alumno lo repetirá siguiendo las directrices del profesor
	2.2. Realizar exposiciones orales individuales o grupales, que impliquen la síntesis y asimilación de contenidos	2.2.1. Presentación oral de grupo (10-15 min) sobre algún tema propuesto por el profesor 2.2.2. Breve introducción del tema de clase a partir de materiales aportados por el profesor

La rúbrica de valoración empleada, además de estos cuatro indicadores, consta de cinco criterios de calidad o descriptores (Tabla 2). Para su elección hemos seguido las sugerencias de Cid-Sabucedo et al. (2009), es decir, hemos buscado descriptores de bajo nivel inferencial con el fin de aumentar la fiabilidad interna de la rúbrica y una escala de valoración progresiva para cada uno de los indicadores. Además, conviene tener en cuenta que la selección de los indicadores y descriptores va a condicionar el grado de validez de la rúbrica. En este sentido, con el fin de verificar la fiabilidad y validez de la rúbrica en diferentes contextos y niveles educativos, la evaluación se llevó a cabo en distintas titulaciones de Ingeniería (Agronómica, de Organización Industrial, Tecnologías Industriales, de la Edificación, Arquitectura Naval e Ingeniería de Sistemas Marinos) y en diferentes asignaturas de primer y de segundo ciclo, evaluándose a un total de 194 alumnos.

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación de los resúmenes. Adaptado de Carbajosa (en preparación)

Indicadores	Descriptores				
	1	2	3	4	5
1. Funciones lingüísticas	No usa una expresión adecuada para definir, clasificar, o lo que se pida, usa términos coloquiales y no incorpora conectores.	Sabe definir, clasificar, resumir, explicar un proceso o lo que se pida con una expresión correcta, pero se detectan incongruencias en algunas de estas funciones.	Sabe definir, clasificar, resumir, explicar un proceso o lo que se pida con una expresión adecuada, sin usar palabras coloquiales e incorporando conectores, pero con aspectos mejorables en algunas de estas funciones.	Sabe definir, clasificar, resumir, explicar un proceso o lo que se pida con una expresión adecuada, sin usar palabras coloquiales e incorporando conectores, pero hay aspectos de índole menor que pueden mejorarse.	Sabe definir, clasificar, resumir, explicar un proceso o lo que se pida con una expresión adecuada, sin usar palabras coloquiales e incorporando conectores.
2. Estructura del texto	No hay divisiones ni avance en secuencias lógicas.	Divide o secuencia el texto, pero se detectan incongruencias.	Divide o secuencia el texto en secciones equilibradas que avanzan de forma lógica con ayuda de conectores, pero mejorable.	Divide o secuencia el texto en secciones equilibradas que avanzan de forma lógica con ayuda de conectores, pero hay aspectos de índole menor que pueden mejorarse.	Divide o secuencia el texto en secciones equilibradas que avanzan de forma lógica con ayuda de conectores.
3. Madurez cognitiva	Su aportación es una reproducción casi idéntica, parcial o total, del texto de origen.	Su aportación no es del todo una réplica del texto de origen, pero no consigue sintetizar ni destacar los aspectos relevantes del texto.	Su aportación no es una reproducción casi idéntica, parcial o total, del texto de origen, pero tampoco acaba de ser una síntesis del todo coherente ni destaca solo los aspectos importantes.	Su aportación no es una reproducción del texto de origen, sino una síntesis coherente en la que aparecen los aspectos más relevantes, pero hay aspectos de índole menor que pueden mejorarse.	Su aportación no es una reproducción del texto de origen, sino una síntesis coherente en la que solo aparecen los aspectos más importantes del texto.
4. Utilización de un lenguaje correcto	Errores frecuentes, faltas de ortografía, uso inadecuado de abreviaturas.	Se detectan algunos errores de ortografía, puntuación o gramática.	Informe correcto tanto ortográfica como sintácticamente.	Buena redacción. Hay aspectos de índole menor que pueden mejorarse.	Muy bien escrito.

Además, la evaluación se realizó dos veces a lo largo del cuatrimestre para valorar si la rúbrica y la retroalimentación suministrada a los alumnos ha sido efectiva en la mejora del aprendizaje y de los resultados finales y poder así comprobar el carácter formativo de la misma. Los criterios de evaluación de la actividad se comentaron el

primer día de clase y, tanto la rúbrica como las fechas límite de entrega de la actividad se publicaron en el aula virtual de cada asignatura.

3. Resultados y Discusión

En las Figuras 1 y 2A se muestran los resultados académicos obtenidos, en términos de porcentaje, en el primer resumen entregado por los alumnos. En líneas generales, se observa que en los cursos superiores el porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel aceptable o superior al aceptable (3 o 4-5, respectivamente) es mayor.



Figura 1. Distribución porcentual de las calificaciones obtenidas en cada uno de los indicadores en la primera entrega de la actividad correspondientes a las siguientes asignaturas y cursos: A) Ciencia y Tecnología del Medio Ambiente 2º curso; B) Cálculo numérico, 3º curso; C) Máquinas marinas, 3º curso; D) Diseño, Planificación y Gestión de Sistemas Productivos y Logísticos, 5º curso. Indicador 1 (■), indicador 2 (■), indicador 3 (■), indicador 4 (■)

Respecto al primer indicador, funciones lingüísticas, se observa una evolución ascendente al comparar los porcentajes de alumnos que obtuvieron una puntuación ≥ 3 (44 % en la asignatura de 1º, frente a 80 % en la asignatura de 5º). En cuanto al segundo indicador, estructura del texto, los resultados muestran que se alcanza un porcentaje alto de alumnos (alrededor de un 70 %) con valoración ≥ 3 en segundo curso y que este porcentaje se mantiene en cursos superiores. El tercer indicador, madurez cognitiva, presenta porcentajes relativamente altos de alumnos con valoración ≥ 3 desde los primeros cursos (en torno al 65 %), aunque este porcentaje alcanza su máximo (77 %) en el último curso. Sorprendentemente, el cuarto indicador, utilización de un lenguaje correcto, muestra una tendencia opuesta a los anteriores, pasando de un 82 % de alumnos con valoración ≥ 3 en 1º, a un 60 % en 5º. Este resultado sugiere que si se relaja el nivel de exigencia relacionado con la utilización correcta del lenguaje, se pierde el nivel competencial adquirido. Además, en esta primera entrega, se observó cierta dificultad por parte del alumnado para ajustarse al formato establecido.

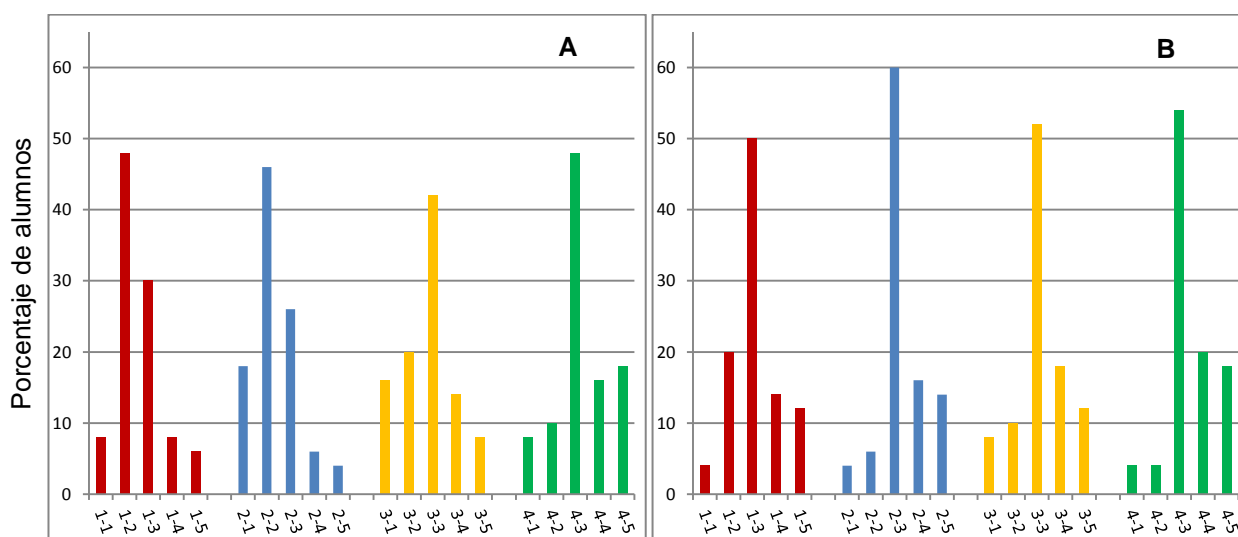


Figura 2. Distribución porcentual de las calificaciones obtenidas en cada uno de los indicadores en la primera entrega (A) y en la segunda (B) de la actividad correspondiente a la asignatura Matemática aplicada, 1º curso. Indicador 1 (■), indicador 2 (■), indicador 3 (■), indicador 4 (■)

Una vez finalizado el proceso de evaluación, se les entregó a los alumnos su valoración, así como las mejoras que debían realizar. En la evaluación de la segunda entrega de esta actividad (Figura 2B) se observa una mejora en todos los indicadores, obteniéndose incrementos del 73 % en el número de alumnos que alcanzaban una puntuación ≥ 3 en el indicador 1, del 150 % en el indicador 2, del 28 % en el indicador 3 y del 12 % en el indicador 4. Estos resultados ponen de manifiesto que la rúbrica empleada, junto con la retroalimentación suministrada no solo orienta en la realización de la actividad, sino que mejora el aprendizaje del alumnado, hecho que ha sido descrito por gran número de autores (Biggs, 2005; Race et al. 2005, López-Pastor, 2006; Fernández-March, 2008; Martínez et al., 2013).

Finalmente, en relación con las limitaciones para aplicar esta actividad evaluativa manifestadas por el profesorado, mencionar que, para favorecer una rápida retroalimentación sería de gran utilidad que las rúbricas estuvieran integradas en el aula virtual de las asignaturas. Ya que como indica Race et al. (2005), la retroalimentación es efectiva si se hace a tiempo, pero si se retrasa no tiene repercusión en la calidad del aprendizaje. Asimismo, la realización de una retroalimentación personalizada y de calidad en grupos numerosos compromete la viabilidad de la prueba por lo que, en estos casos, se puede reducir la carga de trabajo evaluando una muestra representativa y comentar los errores más frecuentes y las mejoras a acometer tanto en clase, como en el aula virtual.

4. Conclusiones y perspectivas futuras

En este trabajo hemos comprobado que el proceso evaluativo propuesto para evaluar la actividad “elaboración de un resumen con limitación máxima de palabras”, enmarcada dentro de la competencia genérica “comunicación eficaz oral y escrita”, cumple con los estándares de calidad propuestos por los expertos y agencias de calidad, definidos en términos de autenticidad, viabilidad, transparencia, adecuación y carácter formativo.

En lo referente a la validez y fiabilidad del proceso, el elevado número de alumnos evaluado, junto con la diversidad de asignaturas y titulaciones en las que se ha realizado la evaluación, permite afirmar que la rúbrica empleada satisface ambos criterios. Aunque la fiabilidad perfecta no existe, uno de los objetivos del grupo para el curso 2013-14 es que varios profesores evalúen a un mismo grupo de alumnos para contrastar los resultados obtenidos. Este proceso nos permitirá verificar con mayor grado de objetividad la validez y fiabilidad de la rúbrica utilizada.

Bibliografía y Referencias

Cid-Sabucedo A, Pérez-Abellás A, Zabalza MA (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. RELIEVE, 15: 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Fernández-March A (2008). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques. <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

Ferrer MA, Herrero R, Calderón AA, Solano JP, Luna JP, Moreno JM, de la Fuente MV, Vázquez G, Ros J, Martínez-Aparicio PJ, Trillo JC (2013). Mejorar el aprendizaje mediante la evaluación. En: *Equipos docentes: innovación docente en la Universidad Politécnica de Cartagena (2012-2013)*, pp: 153-172. Cartagena: Universidad Politécnica, 2013. ISBN: 978-84-941480-5-7

Herrero R, García-Martín A, Briones AJ, Ferrer MA, García-Cascales MS, Mendoza A (2013). Proyecto 7 competencias genéricas UPCT. En: *Equipos docentes:*

innovación docente en la Universidad Politécnica de Cartagena (2012-2013), pp: 1-21. Cartagena: Universidad Politécnica, 2013. ISBN: 978-84-941480-5-7

ENQA (2005). Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. <http://docentia.uca.es/docs/normativa/ENQA%202005%20version%20ESP.pdf>

López-Pastor VM (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20: 93-119. www.redalyc.org/pdf/274/27411311005.pdf

Martínez M, Amarante B, Cadenato A, Rodríguez R (2013). Una propuesta de evaluación de competencias genéricas en grados de Ingeniería. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 11: 113-139. <http://red-u.net>

MECD (2003). Integración del Sistema Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco. 10 febrero de 2003

Race P (2009). Designing assessment to improve Physical Sciences learning. www.heacademy.ac.uk/.../ps0069_designing_assessment_to_improve_physical_sciences_learning_march_2009.pdf

Race P, Brown S, Smith B. (2005). 500 Tips on assessment: 2nd edition, London: Routledge

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE de 3 de agosto de 2011

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al título. BOE de 11 de septiembre de 2003

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 29 de octubre de 2007

Villa A, Poblete M (2007) Aprendizaje basado en competencias. Universidad de Deusto. Ed. Mensajero

Agradecimientos

Este trabajo, desarrollado por el Equipos Docente: “*Nuevas técnicas de evaluación. ¿Cómo mejorar la evaluación?*”, se enmarca dentro del Proyecto de Innovación: **Equipos Docentes** impulsado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UPCT.