

T1.2. Revisión y análisis de la literatura especializada sobre las características recomendables de los procedimientos de evaluación.

EVALÚA — Análisis de los procedimientos de evaluación en las titulaciones UPM y propuestas de mejora.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. CONTEXTO	5
3. COMPETENCIAS	6
4. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	8
4.1. EVALUACIÓN DEL PROGRESO	8
4.2. APLICACIÓN CONTEXTUAL	9
4.3. VARIEDAD DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	10
4.4. TRANSPARENTE Y JUSTA	10
4.5. AGENTES IMPLICADOS	11
4.6. DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA	11
4.6.1. REQUISITOS	11
4.6.2. OPCIONES DE EVALUACIÓN	12
4.6.3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	15
4.6.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	15
4.6.5. PORCENTUALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	17
5. LA EVALUACIÓN FORMATIVA	18
5.1. DEFINICIÓN	18
5.2. ASPECTOS CLAVE	18
5.2.1. ¿CALIFICAR O EVALUAR?	18
5.2.2. EMPODERAMIENTO	20
5.2.3. DIFICULTADES Y SOLUCIONES	20
5.3. AGENTES IMPLICADOS	22
5.3.1. HETEROEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA, DIALOGADA O COEVALUACIÓN	22
5.3.2. LA EVALUACIÓN POR PARES O ENTRE IGUALES	22
5.3.3. LA AUTOEVALUACIÓN	24
5.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	28
5.4.1. PORTAFOLIO	29
5.4.2. RÚBRICA	33
5.4.3. GUIONES DE EVALUACIÓN	36
5.4.4. MAPA CONCEPTUAL	37
5.5. SITUACIONES ESPECIALES	37
5.5.1. COORDINACIÓN ENTRE VARIAS ASIGNATURAS	37
5.5.2. EVALUACIÓN DE UN PLANTEAMIENTO DE APRENDIZAJE BASADO EN UN PROCESO (ABPROYECTOS, ABPROBLEMAS, MÉTODO DEL CASO, ETC.)	38
6. CLAVES PRÁCTICAS Y CONCLUSIONES	40
7. BIBLIOGRAFÍA	44
7.1. BIBLIOGRAFÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTE INFORME	44
7.2. REFERENCIAS DE LAS FICHAS ANALIZADAS	52

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este documento ha sido elaborar un informe sobre, principalmente, cómo ha de ser la evaluación en la actualidad.

Se realiza una introducción basada en cómo se ha llegado a la situación actual, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que puso en marcha el Plan Bolonia con una nueva estructura de estudios y unas directrices encaminadas a garantizar la calidad de la enseñanza a nivel superior. Así, nacen las competencias. Expondremos qué son, qué implica enseñar por competencias y, sobre todo, qué características tiene la evaluación por competencias.

Actualmente y con este fin de desarrollo competencial, se define la evaluación formativa como aquella acorde y adecuada a responder a las necesidades y directrices del Plan Bolonia. Mencionar que la búsqueda ha sido exhaustiva aunque, evidentemente, no se puede ahondar al máximo en todos los elementos dependientes debido a la profundidad que tienen todos los aspectos tratados. Aún así, se exponen con claridad las directrices para una evaluación formativa adecuada y de calidad a través de cómo ha de ser el diseño de la evaluación a lo largo de la asignatura y diversas posibilidades a tener en cuenta, tipos de evaluación según los agentes implicados y los principales instrumentos de evaluación a emplear.

A continuación, se dan directrices para la evaluación de situaciones particulares como es una docencia compartida entre varias asignaturas y también metodologías de enseñanza enfocadas al proceso como es el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o el método del caso.

Para concluir se exponen a modo de resumen las ideas más importantes tratadas a lo largo de este texto terminando con unos consejos prácticos a la hora de plantear un trabajo a nuestros alumnos.

2. CONTEXTO

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado una serie de cambios legislativos y, en consecuencia, una transformación del papel del profesorado y alumnado (Pérez et al., 2008). El objetivo es *“una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relaciones con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”* (Real Decreto 55/2005, p. 2842).

Este nuevo proyecto quiere actualizar el planteamiento educativo para dar respuesta a las necesidades actuales y futuras. Se persigue una formación integral que permita adaptarse a unas circunstancias ciertamente cambiantes por lo que se incorporan habilidades y actitudes muy variadas que hasta el momento no se habían tenido en cuenta.

De esta forma, para cada título se han establecido competencias, transversales y específicas, cuya consecución es necesaria para la obtención de éste (Pérez et al., 2008).

3. COMPETENCIAS

Numerosos autores han aportado la definición de competencia con diversos matices. La definición más completa y acertada desde nuestro punto de vista es la de (Mateo, 2007, p. 520): *“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar”*.

Ser competente no sólo implica tener unos conocimientos determinados, sino saber emplearlos. Esto quiere decir se debe saber cómo seleccionarlos, usarlos, combinarlos...de manera adecuada y siempre teniendo en cuenta el contexto de aplicación.

Para alcanzar la consecución de estas competencias y el desarrollo de capacidades se ha de recurrir a cambios tanto en las metodologías de enseñanza como en los sistemas de evaluación empleados.

Por ello, el papel del docente pasa de transmisor de conocimientos o contenidos a guía del alumnado (Pérez et al., 2008) o también podrían ser denominados como “facilitadores de oportunidades de crecimiento” (Cano, 2008). Del mismo modo, a los alumnos ya no sólo se les requerirá la asimilación de contenidos, sino que tomen un papel mucho más activo.

Clases de competencias

Las competencias se clasifican en transversales o específicas (Olmos, 2008).

Las transversales son aquellas competencias genéricas compartidas por todas las materias o ámbitos del conocimiento. Las hay, a su vez, de tres tipos:

- Instrumentales: en cuanto a las capacidades y formación del alumno. Son un medio para alcanzar un fin.
- Personales: sobre las habilidades a la hora de relacionarse con los demás y así trabajar en equipo, integrarse en un grupo de trabajo, etc.
- Sistémicas: aluden a cualidades individuales a la hora de desarrollar su potencial en un sistema en el que se encuentra el alumno.

Las competencias específicas están asociadas a disciplinas concretas y están más relacionadas con los conocimientos. También son de tres clases:

- Académicas: sobre conocimientos teóricos.
- Disciplinarias: en cuanto a la aplicación de conocimientos prácticos.
- Profesionales: habilidades de comunicación e indagación para el desarrollo en el ámbito profesional.

Debido al gran número de competencias, no hay una lista cerrada de competencias comunes a todas las titulaciones.

4. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

El primer aspecto a destacar es que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entender este hecho es fundamental para comprender el planteamiento que se hace actualmente no sólo de la evaluación como medio pedagógico, sino del concepto de competencia y sus implicaciones que basan el actual sistema de la educación superior. En un apartado posterior, se desarrolla el concepto de “evaluación formativa”, término empleado para definir una evaluación con unas características concretas en las que se apoya la adquisición de competencias.

A partir de la propia definición y características de las competencias, podemos definir los siguientes aspectos clave que hay que tener en cuenta para su evaluación:

4.1. Evaluación del progreso

En todo caso la evaluación debe informar del progreso en el desarrollo de la competencia haciendo conscientes a los alumnos de su nivel, de sus puntos fuertes que pueden potenciar y de los débiles a corregir al mismo tiempo que se proponen vías de mejora (Cano, 2008). Así, se sustituye la evaluación en un determinado momento por la evaluación de un continuo (Bordas & Cabrera, 2001). Además, como las competencias están estructuradas en forma de escala, se debería definir qué nivel sería adecuado que los alumnos alcanzasen, por ejemplo, en el primer curso de la titulación y qué nivel más avanzado deberían mostrar al terminar sus estudios.

Evidentemente, para dicha competencia teniendo en cuenta su desarrollo, no ya lo largo de la titulación, sino en una materia en concreto, también encontramos diversos niveles competenciales. Un instrumento de evaluación excelente que recoge la progresión en las competencias es la rúbrica.

Evaluar por competencias no es realizar un diagnóstico del grado de consecución competencial de cada alumno, sino que es una oportunidad de aprendizaje con el fin de promoverlas en todos ellos. A la incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje se denomina evaluación formativa.

4.2. Aplicación contextual

Solicitar al alumno una producción con el fin de resolver una situación que implique la necesidad de los conocimientos, actitudes, procesos metacognitivos y planificación estratégica (Bolívar, 2008, p. 184) mediante las siguientes directrices:

- Integrar conocimientos, ya que éste no puede ser únicamente memorizado y almacenado, sino que el alumno debe saber cuáles utilizar y cómo combinarlos.
- Realizar ejecuciones. Es decir, al alumno hay que evaluarle, tanto el proceso como el resultado, al enfrentarse a una situación práctica que deba comprender y resolver.
- Contexto determinado, preparado con detalle por el docente para que el alumno muestre las competencias deseables y requeridas por el profesor. La variedad de contextos promueve diferentes resoluciones (Villardón, 2006), incluso para una misma competencia.

- Contexto auténtico. En el que se evalúen las capacidades en una situación real, similar a la que se enfrentarán posteriormente en su vida profesional, personal y social.
- Pensamiento divergente. Las actividades para evaluar una competencia han de ser problemas variados y abiertos que, al fin y al cabo, en la mayoría de las ocasiones no admiten una respuesta única (Pérez, Soto, Sola, & Serván, 2009). Aquí entra también la creatividad del alumno para resolver una cuestión sobre la que no tiene que poner sólo sus conocimientos sobre la mesa porque las competencias son mucho más que eso como ya hemos visto. Así, los alumnos pueden poner de manifiesto su capacidad mostrando distintas soluciones que, en realidad, demuestran de igual forma que han desarrollado esa competencia.

4.3. Variedad de instrumentos de evaluación

La evaluación por competencias requiere emplear una variedad de instrumentos (Cano, 2008). Para la evaluación de ciertas competencias se necesitará recoger información a través de registros cerrados, como listas de control o rúbricas, y de registros abiertos: diarios, registros de observación, etc. (Padilla, 2002).

El motivo es la gran dimensión que tiene el concepto de competencia y que no puede abordarse únicamente ni de una sola forma ni desde una única perspectiva.

4.4. Transparente y justa

El docente debe tener claro qué se va a medir y cómo e igualmente transmitírselo a los estudiantes que deben percibir que el proceso se realiza de forma independiente y en base a estos criterios de calidad preestablecidos. Así se evitarán sorpresas indeseables, arbitrariedades e injusticias (Pérez et al., 2009).

4.5. Agentes implicados

Varios autores definen como un modelo de evaluación de 360° en el que están implicados el docente, el propio alumno de sí mismo y éste y sus compañeros entre ellos (Cano, 2008). Es decir: heteroevaluación, evaluación por pares y autoevaluación que está desarrollado ampliamente en un apartado a continuación.

4.6. Diseño del sistema de evaluación de la asignatura

En este apartado utilizamos el término “evaluación” ya que aunque se haga referencia igualmente al sistema de calificación no se dejan de tener en cuenta estrategias evaluativas orientadas al aprendizaje.

El sistema de evaluación de una asignatura se organiza en torno a varios aspectos que vamos a definir basándonos en López-Pastor (2009) y Pérez et al. (2008).

4.6.1. Requisitos

Los requisitos serían aquellos principios que ha de cumplir el alumnado para optar por una determinada vía de evaluación. Normalmente son solicitados para

acceder a la evaluación formativa. Éstos pueden ser: porcentaje mínimo de asistencia, realización de las tareas solicitadas, corrección de trabajos...y todo ello entregado en fecha y forma.

Pérez et al. (2008) declaran que son aspectos que no deben formar parte de la calificación. Esta opinión no es contraria a que las tareas anteriormente mencionadas sean calificadas, sino a que haya un porcentaje de la calificación final de la asignatura asociado a la simple entrega de los mismos o de otros similares como puedan ser reflexiones que favorezcan procesos de asimilación, autorregulación, etc. Por otro lado, además, es un hecho que actualmente hay asignaturas en las que la asistencia tiene asociado un porcentaje.

4.6.2. Opciones de evaluación

En función de estos requisitos, hay diferentes vías de que el estudiante sea evaluado. La idiosincrasia del alumnado es variada y, por consiguiente, se establecen diferentes demandas por su parte derivadas de situaciones personales o de preferencias de cara a afrontar su aprendizaje.

Debido a sus estilos de aprendizaje, es decir, diversas formas que tienen los alumnos de aprender (determinadas en parte genéticamente) es imposible que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a todos ellos de la misma manera. Incluso los docentes, aún utilizando las mismas metodologías y sistemas de evaluación, tienen su propio estilo y engancharán o llegarán en mayor medida a un tipo de alumnos que a otro.

Por ello, a pesar de que estemos convencidos de que la evaluación formativa es la mejor opción, por las razones que expondremos en el apartado dedicado a ésta más adelante, y haya que hacer paralelamente un trabajo de concienciación hacia el alumnado, no se puede obviar toda esta casuística que acompaña a los estudiantes. Otras opciones para atraer a los alumnos hacia esta tipo son implicarles en la evaluación de la asignatura, capacidad de decisión en torno a sus intereses, haya sistemas de evaluación parecidos en la misma titulación, etc.

Independientemente de la opción adoptada, en todas ellas se debería realizar una evaluación inicial o diagnóstica del alumno. Su objetivo es conocer el punto de partida de los alumnos e igualmente ajustar el punto de partida de la asignatura. Autores, como Delgado, Borge, García, Oliver, & Salomón (2005, p. 41), exponen que *“este tipo de evaluación puede realizarse por escrito a través de una prueba o un cuestionario, o bien a través de la observación de la reacción de los estudiantes ante una explicación”*. Sin embargo, el autor de este documento está completamente de acuerdo con Brown & Glasner (2003) que recomiendan que la evaluación diagnóstica debe realizarse a través de procesos de autoevaluación dada la dificultad de evaluar competencias únicamente a través de pruebas escritas. Este tipo de evaluación puede darse con cualquiera de las opciones que exponemos a continuación. Ciertamente es que esta evaluación inicial o diagnóstica será mucho más sencillo llevarla a cabo con los alumnos que asistan a clase.

Las diferentes opciones han de ser facilitadas a los alumnos y éstos deben tenerlas claras para tomar una decisión libre. Así, encontramos tres posibilidades básicamente:

Evaluación continua y formativa:

Destinada a aquellos que asisten asiduamente y siguen la asignatura de forma continuada con sus actividades respectivas. Es la mejor opción ya que se trabaja en la evolución permanente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser considerado el tipo de evaluación más relacionado con las directrices pedagógicas actuales y que está inmersa en el desarrollo de los conocimientos y competencias le dedicamos el siguiente punto para poder exponerla con claridad.

Evaluación sumativa:

Para los alumnos que no suelen asistir a clase y, por tanto, no participan en las actividades continuas. Su objetivo es calificar a los alumnos al finalizar una asignatura, tema, etc. Está totalmente enfocada al resultado, a verificar el producto. Habitualmente su calificación depende únicamente de un examen final y, en ocasiones, de uno o varios trabajos.

Esta opción está condicionada por el reglamento académico de la gran mayoría de universidades en cuanto al derecho a examen y contemplación de ciertas circunstancias personales.

Evaluación mixta:

Orientada a aquellos alumnos que no asisten a clase debido a razones profesionales o personales pero que muestran interés por seguir la asignatura de

forma continuada. Desde el punto de vista del autor de este documento, estos alumnos normalmente son canalizados hacia la opción de evaluación sumativa. Habitualmente sólo se desarrollan medios para los alumnos que acuden a clase (evaluación continua y formativa) a pesar de que hay muchas posibilidades, y más con la tecnología actual, de establecer un planteamiento que igualmente incida en el proceso de aprendizaje y no sólo en un examen final para los alumnos. Asimismo, es cierto que esta opción es muy variable dependiendo de las características de cada asignatura y, principalmente, de su nivel de practicidad.

4.6.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación

Son aquellas herramientas y forma en que se van a emplear relacionadas con la consecución de competencias, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en su caso, en la calificación final de la asignatura.

Del conjunto de instrumentos, algunos se utilizarán de cara a la evaluación, otros para la calificación o para ambos objetivos en distintos momentos y procedimientos.

4.6.4. Criterios de evaluación y calificación

A partir de las competencias, son establecidos una serie de objetivos generales de la asignatura que se concretan en contenidos. Se requiere el diseño de unos criterios de evaluación, también llamados indicadores de logro, para evaluarlos ya que

ni objetivos ni competencias son directamente evaluables (Blázquez & Sebastiani, 2010; López-Pastor, 2009; Pérez et al., 2008).

De cara a la calificación final, los criterios estarán asociados a un instrumento para determinar el resultado del trabajo de los alumnos.

En cualquier caso, los criterios han de proporcionarse a los alumnos de antemano junto al valor o porcentaje que deriva de cada uno de ellos. Es de vital importancia que los alumnos conozcan éstos previamente ya que son los aspectos que va a evaluar el docente, en los que se va a fijar y, por consiguiente, en los que se deben fijar ellos (Bordas & Cabrera, 2001). De esta forma, es la transmisión del aprendizaje una vez más haciendo ver a los alumnos cuáles son los puntos importantes y cómo deben ser adquiridos. Este aspecto se basa en que la evaluación tiene un fuerte impacto sobre aquello en lo que la mayoría de los estudiantes se concentran y prestan atención (Dochy, Gijbels, & Segers, 2006).

Además de la explicación referida anteriormente, un aspecto conveniente y óptimo es consensuar tanto los criterios como su peso y acordarlos con los alumnos. Dependerá, en parte, de que el docente tenga la posibilidad de modificar la guía docente al inicio del curso ya que, en cualquier caso, este proceso se puede realizar a distintos niveles y en diferentes momentos de la asignatura, no sólo al principio. Por ejemplo, de cara a una tarea calificable cuyo porcentaje ya esté previamente asignado en la guía docente, el profesor podría dialogar igualmente con sus alumnos acordando el peso de cada parte de dicho trabajo.

Hacer partícipes a los alumnos mejora su implicación, motivación, conocimiento de los objetivos de la tarea, autorregulación de su aprendizaje, etc.

4.6.5. Porcentualización de los instrumentos de calificación

Es el valor asociado a cada instrumento de cara a la obtención de la calificación final de la asignatura. Es determinado por el/los docente/s que participan en la elaboración de la guía docente y es de gran importancia. No sólo cada instrumento de evaluación tiene asociado un porcentaje, sino que dentro de este las diferentes partes que compongan el trabajo requerido también tendrán un valor diferente del mismo modo. Este hecho se traduce en realidad a la importancia que dan los profesores a cada apartado y, por tanto, es igualmente percibido por los estudiantes como los aspectos más importantes y destacados.

5. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

5.1. Definición

La evaluación formativa alude a *“todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”* (López-Pastor, 2009, p. 35).

Deberían estar ya superados los tiempos en los que la evaluación se centraba realmente en la repetición de contenidos tras ser simplemente memorizados. Además, no puede simplemente limitarse a pruebas escritas ya que a través de las competencias van a ser evaluadas habilidades cognitivas de orden superior que requieren instrumentos complejos y variados (Cano, 2008). Estas competencias superiores son, por ejemplo, comprender, analizar, relacionar, esquematizar y organizar; que no tienen nada que ver con únicamente memorizar y reproducir (Monereo, 2003). Implica el paso de *“la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje”*. (Pérez et al., 2009, p. 6).

5.2. Aspectos clave

5.2.1. ¿Calificar o evaluar?

Otro aspecto fundamental, relacionado con la evaluación formativa y la evaluación de competencias es diferenciar entre los términos evaluar y calificar. Diversos autores han puesto de manifiesto esta confusión terminológica (Álvarez,

2005; Fernández, 2006; López, 2004; Santos, 2003). Calificar implica otorgar un valor numérico a una actividad evaluativa. Cuando se habla de evaluación formativa, ya hemos visto que se alude a evaluar para aprender. Una valoración cuantitativa simplemente expresa el grado de excelencia sobre un máximo. La evaluación formativa va más allá y está más relacionada con una valoración cualitativa que el alumno pueda comprender. A pesar de esto, no son aspectos independientes. Es decir, un instrumento muy característico de la evaluación formativa como es la rúbrica y que veremos posteriormente con más detalle, puede mantener de forma íntegra su estructura y características y generar a su vez una calificación.

El hecho que debe quedar claro, es que el docente puede plantear en sus clases actividades evaluativas con el único fin del aprendizaje, es decir, los alumnos van a mejorar a medida que se evalúan y son conscientes del punto en el que se encuentran. Así identifican sus puntos fuertes y débiles y les ayudamos a que comprendan el camino que han de seguir para alcanzar los objetivos que les solicitamos. Por ello, la evaluación no se limita únicamente a la calificación (Allen, 2000; Bain, 2006; Barberá, 1999; Dochy, Segers, & Dierick, 2002; McDonald, Boud, Francis, & Gonczi, 2000). Una buena planificación de las actividades evaluativas ayuda a generar calificaciones justas. Anterior y tradicionalmente, la evaluación era concebida como un fin y no como un medio de aprendizaje al que asociamos ahora la evaluación formativa. No debemos olvidarnos que el concepto de evaluación formativa engloba no sólo la idea de actividades evaluativas para desarrollar el conocimiento, sino que también incorpora cómo ha de generarse la calificación en un proceso global.

5.2.2. Empoderamiento

Una gran potencialidad de esta forma de considerar la evaluación es el desarrollo del empoderamiento (Fetterman, 1996). El empoderamiento, *empowerment* en inglés, es hacer uso de los beneficios de la evaluación para que el propio sujeto establezca estrategias que le permitan mejorar. Está relacionado con la capacidad de autoevaluación que, según se desarrolla, el alumno aprender también a *“saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros, etc.”* (Bordas & Cabrera, 2001, p. 9).

5.2.3. Dificultades y soluciones

Un proceso de evaluación formativa conlleva una serie de dificultades importantes. Son principalmente dos y van a ser expuestas intentando dar igualmente soluciones a las mismas.

Cambio de mentalidad

El proceso de evaluación formativa genera un cambio importante respecto a cómo se había evaluado habitualmente hasta entonces. Incluso en la actualidad su implantación es relativa.

Los docentes deben hacer ver a los alumnos que un trabajo continuo en el proceso de aprendizaje es muy positivo como vemos a lo largo de este documento. Asimismo, entre compañeros de docencia se debe hacer lo posible por colaborar, ayudar y animar para que aquellos que muestran dudas a la hora de lanzarse al proceso de evaluación formativa tengan un gran apoyo detrás.

Aumento de la carga de trabajo y número de alumnos

Es indudable que conlleva un incremento en el tiempo de preparación de la asignatura y en dificultades derivadas. Incluso aunque las estrategias de evaluación, materiales empleados, etc. se utilicen curso tras curso; la evaluación formativa es mucho más que eso. Es un proceso en el que se acompaña a los alumnos y por ello, proporcionarles un feedback continuo también genera una carga alta de trabajo por la corrección de actividades realizadas en clase. También los docentes deberán ofrecerse en mayor medida en su horario de tutoría y al mismo tiempo serán más demandados por los alumnos si se emplea este sistema de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Un alto número de alumnos provoca una menor atención individual generando, además, un aumento en la carga de trabajo según aumente dicha cifra.

Por ello, opciones para aumentar el feedback son el uso instrumentos de evaluación como rúbricas o guiones combinados con procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales.

5.3. Agentes implicados

En función de los agentes implicados, se puede dar varios procesos de evaluación. La evaluación formativa alude a una “evaluación de 360º” en referencia a que tanto el docente como los alumnos participen en la evaluación y con todas las relaciones posibles y posibilidades que pueden establecerse entre ellos.

5.3.1. Heteroevaluación y evaluación compartida, dialogada o coevaluación

Cuando interviene únicamente el profesor se denomina heteroevaluación (sólo evalúa o califica éste). Si se produce un consenso entre profesor y alumno/s, se encuentran varios términos: evaluación compartida, democrática, dialogada o coevaluación.

Estos dos conceptos son expuestos en el mismo apartado ya que, a modo de reflexión docente, está claro que el profesor es el que calificará todas o varias de las actividades desarrolladas por sus alumnos. Esto no lo discute la evaluación compartida, cuyo objetivo es compartir y debatir los criterios de evaluación con los alumnos. Por ello, el término heteroevaluación, desde nuestro punto de vista queda relegado a la enseñanza y calificación tradicionales. Es necesario y fundamental el proceso de diálogo entre profesor y alumnos para que éstos comprendan qué se les pide y tengan su oportunidad de expresarse.

5.3.2. La evaluación por pares o entre iguales

Este tipo de evaluación es la que se produce entre alumnos. Este tipo de evaluación genera problemas a la hora de su denominación confundiendo con el término coevaluación. El término empleado en inglés es *peer assessment* y en castellano sería evaluación entre iguales o por pares. Es lo mismo ya que se entiende que la palabras “pares” no hace referencia a dos personas, sino a sujetos iguales.

De cara al aprendizaje tiene un gran valor debido a que aumenta la información que reciben sobre su trabajo. Además, genera una mayor capacidad para interpretar los criterios de evaluación lo que conlleva asimismo el desarrollo de la autoevaluación, progresando en sus competencias autorregulativas de aprendizaje permanente (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004).

Sea planificado individualmente o en grupo, los alumnos tendrán que negociar, colaborar y comunicar sus pensamientos y opiniones en base a su propio trabajo y al de sus compañeros (Pérez et al., 2009).

Un aspecto que hay que destacar es que el diálogo entre estudiantes es muy fructífero debido a que ellos hacen un uso del lenguaje similar que suele estar lejos del uso que hace el docente. Al igual que el mundo que les rodea, las cosas que tienen en común y comparten. Por ello, serán capaces de dar una información a un compañero que, además de poder ser individual y únicamente dirigida a él/ella, pueda ser muy útil ya que ellos pueden haber tenido las mismas dificultades anteriormente y entonces podrán explicarse los unos a los otros, incluso mejor que el docente, cómo lo superaron y entendieron. Además, los estudiantes tener más confianza para preguntar a compañeros en lugar de al profesor.

5.3.3. La autoevaluación

En la vida necesitamos aprender y desaprender de forma constante (Cano, 2008), para poder identificar tanto aquellos aspectos que deben ser mejorados como los que son nuestros fuertes. Esta es la definición de la competencia “aprender a aprender” relacionada con el término conocido como *life long learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida). Este proceso se conoce como capacidad de autorregulación del aprendizaje.

Los profesores tienen dos funciones importantes en este aspecto:

- Diseñar situaciones de aprendizaje y evaluación que ayuden a que los alumnos generen su propio feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Un ejemplo son los guiones de autoevaluación.
- Ayudar a que los alumnos reflexionen y tomen conciencia del proceso de aprendizaje y del resultado del mismo para mejorar su capacidad de autorregulación, de la cuál la autoevaluación es clave (Paris & Paris, 2001; Puustinen & Pulkkinen, 2001; Winne & Hadwin, 1998a; Zimmerman & Moylan, 2009). Por ello, enseñar a los alumnos a autoevaluarse debería tomarse como objetivo instruccional (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

La definición que más nos ha gustado y a través de la que podremos ir desgranando todos los componentes fundamentales y complejos de la autoevaluación es de Panadero (2011, p. 78): *“la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos*

criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar”.

Esta definición comienza haciendo alusión a que es una “valoración cualitativa”. En este sentido hay que diferenciar del concepto que se ha tenido habitualmente de la autoevaluación como una forma de ponerse el alumno una propia nota. De un modo adecuado, este aspecto más cuantitativo es actualmente denominado auto-calificación (Heidi Andrade & Valtcheva, 2009).

El mero hecho de ponerse una nota no está considerado una correcta estrategia pedagógica ya que no permite que el alumno lleve a cabo una reflexión sobre lo que haya realizado (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Panadero, Alonso-Tapia, & Huertas, 2012). Estos aspectos no quieren decir que no se realice una valoración cuantitativa por parte del alumno al final del proceso; sino que la parte fundamental de la autoevaluación es la reflexión que se realiza permitiendo aprender de errores y aciertos (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) tanto del trabajo académico como de habilidades (Panadero, Brown, & Courtney, 2014).

La autoevaluación tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje debido a que el estudiante a medida que va realizando su trabajo, lo revisa continuamente teniendo en cuenta los criterios que ha de seguir (Greene & Azevedo, 2007; Winne & Hadwin, 1998b). El enfoque competencial presta atención a todas las fases del proceso, no sólo el producto final. Por ello, se ha de introducir la autoevaluación desde la fase de planificación (Heidi Andrade & Valtcheva, 2009; Boekaerts & Corno, 2005; D. Boud, 1995).

Otro aspecto importante de la definición inicial que proponemos, y que veremos de forma más amplia en otro apartado, es la gran importancia de la presencia de criterios de evaluación que serán las pautas concretas que utilizarán profesor y alumno para evaluar el trabajo de éste (Goodrich, 1996).

Una importante preocupación para los docentes sobre la autoevaluación es sobre si ésta es precisa o no (G. T. L. Brown & Harris, 2013) a pesar de que la evidencia empírica muestra que la autoevaluación puede ser precisa, hay todavía profesores que se muestran reacios a utilizarla (Tan, 2012) y si éstos no consideran que sus alumnos son rigurosos, estarán menos motivados a utilizarla en su aula (Panadero et al., 2014).

Es importante tener en cuenta que valoraciones concretas, específicas y con claros puntos de referencia serán más precisas que aquellas de criterios más subjetivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Los alumnos de mayor nivel académico evalúan su propio trabajo de una forma más realista y parecen ser incluso más severos que sus profesores. Por otro lado, los de menor nivel académico, tienden a ser más tolerantes y, por tanto, menos realistas (Panadero et al., 2014). Otro estudio (Boud, Lawson, & Thompson, 2013) indica que los más precisos son aquellos que tienen un nivel académico medio y, además, son los que presentan mayores incrementos en su aprendizaje. Por otro lado indica que los de nivel bajo se evalúan al alza y los de nivel alto, a la baja. Además, las ganancias en éstos serían menores que en los de nivel académico medio.

Un elemento a tener en cuenta es proporcionar los criterios de evaluación a los alumnos en el momento en que se otorga la tarea para que así puedan planear su elaboración (Andrade & Valtcheva, 2009; Boekaerts & Cascallar, 2006). Si el proceso de

autoevaluación se centra sólo después de la entrega de la actividad, es decir, se evalúa únicamente el producto final realizado; el alumno percibe que su trabajo no ha sido eficaz y que tiene que rehacerlo con lo que disminuye su motivación (Alonso-Tapia, 2005). Si estos criterios de evaluación los tiene el alumno de antemano, su trabajo será de mayor calidad siguiendo las pautas proporcionadas por el profesor y, además, se producirá una autoevaluación por parte del alumno a lo largo del proceso. Cuando de nuevo el profesor emita su juicio y le permita al alumno corregir su trabajo, la motivación de éste será más alta porque tiene mucha más consciencia de lo que realizó. Asimismo, el aprendizaje habrá sido mayor tanto en el proceso como en la corrección tras el feedback del docente que permita subsanar los errores. Se produce una mejora tanto de sus conocimientos como de sus capacidades autoevaluativas y autorregulatorias. Muchos docentes son reacios a proporcionar los criterios de evaluación de antemano, sobre todo ante pruebas que después vayan a tener un porcentaje en la calificación final. Éstos consideran que es “contar el secreto” de lo que van a preguntar y lo único en realidad que se va a proporcionar son los criterios bajo los cuáles se va a evaluar lo preguntado (Panadero & Alonso-Tapia, 2013a). Varios estudios demuestran que proporcionar los criterios de antemano mejora el aprendizaje (Andrade, 2010; Andrade & Valcheva, 2009; Boekaerts & Corno, 2005).

Según Boekaerts & Cascallar (2006) y Boekaerts & Corno (2005) los alumnos que conocen los objetivos de su trabajo cuentan con más posibilidades de autorregular su motivación, implicación y esfuerzo. Por ello, tienen la posibilidad de decidir el nivel de perfección al que quieren llegar y, por tanto, siendo consciente de hasta dónde llega su trabajo y aprendizaje autorregulándolo (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Además, la autoevaluación desarrolla la autoestima y confianza en sí mismos percatándose que cuentan con estrategias y herramientas que les permiten enfrentarse al aprendizaje en todas las materias (Broadfoot, 2007).

Otro de los aspectos que aumentan la motivación del alumnado es la elección de los criterios de evaluación ya que habrá mayor deseo por alcanzarlos (Deci & Ryan, 1985). Como hemos comentado anteriormente, los criterios no tienen por qué estar dados exclusivamente por el docente, sino que pueden ser dialogados o compartidos con los alumnos.

Los criterios pueden ser establecidos de tres formas (Panadero et al., 2014):

- Por parte del profesor.
- Consensuados entre profesor y alumnos
- Los establecidos por el propio alumno en su reflexión sobre cómo ha de ser su trabajo.

Como comentábamos anteriormente, la implicación de los alumnos en los criterios que regulen su trabajo van a ser fundamentales para un aumento de la motivación (Deci & Ryan, 1985). La presencia de los criterios es imprescindible para que suceda la autorregulación en el alumno y éste pueda activar sus estrategias de aprendizaje de forma óptima (Heidi Andrade & Valtcheva, 2009; Boekaerts & Corno, 2005).

5.4. Instrumentos de evaluación

Existen innumerables instrumentos de evaluación con, a su vez, muchísimas posibilidades cada uno de ellos. Con el enfoque competencial hay que cambiar dichos instrumentos debido a que ya no tienen cabida exclusivamente los tradicionales exámenes escritos de lápiz y papel basados en la reproducción de contenidos. Esto llevaría a los estudiantes a preocuparse únicamente del desarrollo de competencias de orden inferior como la memorización en lugar de las competencias de orden superior, objetivo actual del nuevo modelo educativo (Pérez et al., 2009). Este hecho no quiere decir que los exámenes escritos no puedan formar parte de la evaluación formativa centrada en el desarrollo y adquisición de competencias. Lo que hay que tener en cuenta es que no han de ser el único instrumento de evaluación y, en el caso de que sea empleado, que se tengan en cuenta los aspectos de la evaluación de competencias definidos anteriormente.

A continuación se exponen cuatro instrumentos de evaluación que consideramos básicos a la hora de evaluar por competencias.

5.4.1. Portafolio

El portafolio puede ser definido como la colección de los trabajos de los estudiantes creado a lo largo del tiempo para exponer y demostrar su esfuerzo, desarrollo y logros a ellos mismos y sus profesores (Genesee & Upshur, 1996). El portafolio evidencia el proceso metacognitivo con la presencia de actividades autoevaluativas que desarrollan la capacidad de autorregulación, establecimiento de metas y objetivos, valoración del progreso y desarrollo de competencias (Cole, 2000).

El aprendizaje autorregulado hace referencia a la capacidad del estudiante de supervisar la información, estrategias y motivaciones a la hora de alcanzar los objetivos y resultados del aprendizaje en relación a sus propias metas (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

A la hora de evaluar el progreso y aprendizaje, el portafolio debe ser un instrumento más válido y auténtico que los exámenes con un tiempo limitado (Lam, 2013).

El portafolio debe también dar libertad y autonomía al alumno. Es decir, el docente no tiene porqué imponer los trabajos que han de estar incluidos; sino que el estudiante puede seleccionarlos y así organizar y estructurar su portafolio (Pérez et al., 2009). Este fin es de máxima importancia educativa debido a que su objetivo es estimular la independencia del estudiante en su auto-supervisión del proceso de aprendizaje (Lam, 2013). De acuerdo con Bordas & Cabrera (2001), el docente puede establecer. Desde nuestro punto de vista, si seguimos esta pauta al final no se pondrá de manifiesto la autonomía del alumno para demostrar la consecución del objetivo o competencia y, por tanto, no estaremos contribuyendo a que sea el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Como llevamos exponiendo a lo largo de este texto, el alumno debe conocer cuál es el objetivo y sus criterios de evaluación. Por tanto, debe demostrar la competencia que se le requiera sin tener que obligarle a que sus trabajos sean unos determinados ni realizados de una manera determinada (ya vimos que las respuestas y soluciones son divergentes). El portafolio también debe incluir borradores y

reflexiones que, al fin y al cabo, son determinantes a la hora de mostrar el proceso y desarrollo del aprendizaje.

Fases del portafolio

Barberá (2005) y Bordas & Cabrera (2001) establecen varias fases, cuatro y seis respectivamente, para el desarrollo del portafolio que pueden ser combinadas ya que en realidad exponen el mismo proceso ambos autores:

1. El docente establece propósitos y objetivos del uso del portafolio. Ha de seleccionar las competencias que reflejará y los criterios de evaluación que se emplearán para calificarlo o evaluarlo.
2. Organizar el contenido. Qué tipo de portafolio será, quién decidirá qué trabajos se mostrarán, de qué tipo serán esos trabajos, en su caso con qué instrumentos a su vez serán evaluados, qué porcentaje tendrá en la calificación final de la asignatura en su conjunto y específicamente los trabajos que incluya.
3. Soporte. Forma física o de forma online en la que se va a organizar.
4. Reflexión. En relación con el alumno: sobre la inclusión de trabajos, descripción sobre el proceso en cuanto a dificultades, aspectos destacados, etc.
5. Evaluación. Como ya hemos comentado se puede evaluar o calificar el propio portafolio en su conjunto siendo la rúbrica un buen instrumento; diversos trabajos incluidos a través de otros instrumentos de evaluación y tener en cuenta los diferentes agentes que pueden implicarse: autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc.

6. Compartir. Presentación del portafolio ante el docente, compañeros, etc.

Tipos de portafolio

Según (Bordas & Cabrera, 2001) hay tres tipos de portafolio:

- De trabajo: para evaluar el proceso de aprendizaje tanto alumno como docente. Normalmente se realiza de forma diaria y estarán recogidos los trabajos más representativos dando libertad al alumno en su total o parcial elección.
- De presentación: representa los trabajos más importantes, los resultados del progreso.
- De recuerdo: serían los trabajos que demuestran el progreso y que no se incluyen en el portafolio de presentación. De cara a la evaluación es importante para no remarcar únicamente el resultado ya que el proceso llevado a cabo es igual o más importante.

Evaluación del portafolio

De acuerdo con Pérez et al. (2009), el portafolio tiene la dimensión incluso de sistema de evaluación más que simplemente un instrumento debido a que puede incluir otros instrumentos de evaluación en las actividades que agrupa. Hay que recordar que en la línea de la evaluación formativa, el docente tiene un papel activo colaborando con el alumno, sin dejarle a su suerte. Es decir, tiene un carácter

cooperativo entre profesor y alumnos. Asimismo, al evaluar un portafolio en su conjunto, también pueden utilizarse otros instrumentos como la rúbrica (Reddy & Andrade, 2010).

5.4.2. Rúbrica

La rúbrica es un instrumento que en la literatura ha sido definido de formas ligeramente diferentes (Reddy & Andrade, 2010). La definición más habitual lo describe como un documento que modela las expectativas sobre una tarea a través de criterios y sus respectivos niveles de calidad desde deficiente o pobre hasta excelente o excepcional (Heidi Andrade, 2000; Judy Arter & Chappuis, 2006).

La estructura de la rúbrica se compone de dos partes:

- Criterios de evaluación: normalmente colocados en la columna de la izquierda. Son la lista de factores, indicadores o pautas que componen el contenido a ser evaluado (Parke, 2001).
- Indicadores de calidad: son una descripción detallada sobre qué debe conseguir el estudiante para alcanzar un nivel de logro determinado demostrando la adquisición de conocimientos, competencias o habilidades (Reddy & Andrade, 2010). Habitualmente se definen cuatro niveles, por ejemplo: deficiente, satisfactorio, adecuado y excelente.

La rúbrica es un instrumento de valoración cualitativa con el objetivo de abordar la necesidad de diferenciar entre respuestas buenas y malas a la vez que

proporcionan feedback a los estudiantes. Facilitan a los alumnos la comprensión de las metas u objetivos del aprendizaje y los estándares de calidad. En consecuencia, los juicios derivados de la evaluación tienen a su vez como objetivo la revisión y mejora de sus propias tareas (Reddy & Andrade, 2010).

La rúbrica puede emplearse por el docente tanto en el proceso de instrucción como en el de calificación (H. G. Andrade, 2005; Judy Arter & McTighe, 2001; Stiggins, 2001). En el primer caso, está relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de lo que se definiría como evaluación formativa. En segundo lugar, puede emplearse para calificar de forma cuantitativa o numérica dando a cada criterio y nivel de calidad una puntuación (Popham, 1997).

Los investigadores enfatizan el valor de la rúbrica como instrumento para la enseñanza y no sólo como herramienta de calificación (Heidi Andrade, 2000; Osana & Seymour, 2004; Tierney & Simon, 2004).

Rúbricas para el aprendizaje y la evaluación formativa

Para la evaluación formativa, la rúbrica tiene un gran valor. Muchas investigaciones han aportado evidencias de que su uso por parte del docente genera y mejora el aprendizaje (Heidi Andrade & Du, 2005; Osana & Seymour, 2004; Reitmeier, Svendsen, & Vrchota, 2004; Schneider, 2006).

Es fundamental que la descripción de los indicadores de calidad sea lo más explícita posible para proporcionar un feedback de calidad a los estudiantes y, en esta

línea, las rúbricas ayuden a desarrollar el aprendizaje (J. Arter & McTighe, 2001; Wiggins, 1998).

Un aspecto a tener en cuenta que incrementa la motivación e implicación del alumnado y conlleva la relación bidireccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es a través de la co-creación de la rúbrica entre docente y estudiantes (Shaw, 2014). Los pasos que define este autor son, en primer lugar, la creación de la lista de criterios de evaluación. A continuación, se introduce la idea de elaborar unos descriptores expuestos de forma gradual de acuerdo a niveles de calidad. Este último aspecto ayuda a los estudiantes a ser conscientes de dichos grados de consecución o excelencia.

De cara a la co-creación de rúbricas y la adquisición de habilidades y aumento del empoderamiento a través de las mismas, se recomienda el análisis y crítica de ejemplos de calidad (H. G. Andrade, 2001; Orsmond, Merry, & Callaghan, 2004; Wiggins, 1998). Estos autores recomiendan que se proporcionen ejemplos o modelos de calidad para mejorar la eficacia de la tarea y el análisis e interpretación de los criterios de evaluación para mejorar el proceso de autoevaluación. Sin embargo, Lipnevich, McCallen, Miles, & Smith (2013) investigaron las diferencias entre tres grupos a los que proporcionaron sólo rúbricas, sólo ejemplos o ambos. Los ejemplos que entregaron a los alumnos fueron uno pobre, uno adecuado y uno excelente. El grupo que mejor resultados obtuvo sólo utilizó la rúbrica, seguidos por los que únicamente emplearon ejemplos y, por último, los que usaron tanto la rúbrica como los ejemplos. Además, los estudiantes que trabajaron con ejemplos, declararon que sólo se fijaron en el que era excelente.

Además, la co-creación de la rúbrica hace que aumente su eficacia como herramienta de enseñanza-aprendizaje (McConnell, 2013).

Rúbricas para calificar

Debemos tener en cuenta que en el sistema educativo actual es necesario calificar a los alumnos con una nota numérica que represente las competencias mostradas por cada alumno. Un aspecto que se debe tener siempre en cuenta es que no podemos obviar la posible variabilidad a la hora de calificar. En cuanto a los profesores, puede haber variaciones entre la calificación dada por varios docentes, conocida como fiabilidad inter-jueces; o en la consistencia de un mismo docente denominada como fiabilidad intra-jueces.

Estudios que han investigado la fiabilidad intra-jueces nos muestran que las rúbricas parecen ayudar a alcanzar una alta consistencia interna a la hora de calificar (Jonsson & Svingby, 2007).

Parece que las rúbricas ofrecen la forma de proporcionar la deseada validez a la hora de evaluar competencias complejas sin sacrificar la necesidad de fiabilidad (Morrison & Ross, 1998; Wiggins, 1998).

Parece seguro decir que calificar con rúbricas es probablemente más válido que calificar sin éstas (Jonsson & Svingby, 2007).

5.4.3. Guiones de evaluación

Son preguntas que se presentan de forma que los estudiantes tengan que contestarse a sí mismos e ir cumpliendo el camino sobre el que se ha estructurado una tarea incluyendo también los criterios de evaluación (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Se le proporciona al alumno una forma de reflexionar sobre su trabajo a través de la realización de los pasos en los que se ha dividido la tarea (Panadero, Alonso-Tapia, & Huertas, 2014). Hay que destacar y recordar que los guiones de evaluación están más enfocados al proceso que al producto final y que además no establece distintos grados de calidad de la tarea.

5.4.4. Mapa conceptual

Se ha demostrado que los mapas conceptuales mejoran el aprendizaje y también son adecuados a la hora de evaluar (Berry & Chew, 2008; Jacobs-Lawson & Hershey, 2002).

5.5. Situaciones especiales

5.5.1. Coordinación entre varias asignaturas

Con el planteamiento educativo por competencias se hace necesaria la conexión a todos los niveles: dentro de cada asignatura (intradisciplinariedad), entre asignaturas (transdisciplinariedad, transversalidad e interdisciplinariedad) y en su coordinación horizontal (en el mismo curso) y vertical (entre cursos) (Rivera & De la Torre, 2006).

Además, hay numerosas experiencias de evaluación compartida entre varias asignaturas que, normalmente, tienen una temática similar. Así, emplean un planteamiento del aprendizaje basado en proyectos compartiendo conceptos y evaluación bajo un mismo marco común.

5.5.2. Evaluación de un planteamiento de aprendizaje basado en un proceso (ABProyectos, ABProblemas, Método del caso, etc.)

Estas metodologías se basan en que a lo largo de un proceso se van adquiriendo los conocimientos y, al final del camino, se ha elaborado un producto, se ha obtenido la solución a un problema, etc.

Para evaluar estas propuestas se deben tener en cuenta tanto el proceso como el resultado final en cuanto al aprendizaje: individual y grupal. Además, es muy importante la evaluación propia que realizan los alumnos, una vez más, tanto de sí mismos como del proceso grupal.

En cuanto al proceso, se deben valorar todos los pasos seguidos a través de, por ejemplo, las reuniones del grupo, tutorías con el docente, entregas parciales, etc. Para ello se debe tener un contacto permanente con los grupos; especialmente con el coordinador de cada uno si se fomenta esa figura. Tanto el profesor como los alumnos deben evaluar el proceso que están siguiendo. Los alumnos deben conocer qué camino han de seguir y los elementos de evaluación pudiendo escoger una dirección más concreta apoyada en estos puntos. El profesor tendrá definidos de antemano los pasos intermedios para alcanzar el objetivo final y los indicadores de logro respecto a la

adquisición de conocimientos y competencias tanto de forma general con el producto final como con las entregas y pasos parciales.

El profesor ha de tomar notas durante todo el proceso para valorar el análisis del caso y cómo ha sido abordado, cómo se afrontan los problemas, las soluciones aportadas valorando creatividad e innovación, aplicación de conocimientos previos y de aquellos nuevos sobre los que han tenido que investigar; razonamientos y justificaciones; eficiencia del trabajo y la viabilidad de la solución aportada. El resultado final es importante que sea presentado o expuesto.

Una posibilidad es que parte de la nota se la repartan entre los alumnos después o no de la valoración dada por el profesor. Al fin y al cabo, los propios alumnos van a conocer mejor la implicación y el trabajo de cada uno, por lo que además de las notas individuales que registre el profesor ellos también pueden hacer una valoración grupal traducida en una calificación mayor o menor. Este aspecto ha de explicarse bien y poner normal en cuanto a si se llega o no a acuerdos en el grupo, cómo se llega a estos acuerdos, etc.

6. CLAVES PRÁCTICAS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, resumiremos lo que se ha expresado a lo largo del documento dando las claves del proceso de evaluación y calificación:

Lo primero es diferenciar entre calificar y evaluar. Mientras calificar es cuantificar expresando de forma numérica una tarea, trabajo, examen, etc.; evaluar es dar una información de corte más cualitativo. Con el proceso de Bolonia, se propone una evaluación que ayude a aprender a los alumnos denominada habitualmente como evaluación formativa que pretende hacer conscientes a los alumnos de los criterios de evaluación y así se desarrolle su aprendizaje utilizando éstos como hilo conductor. Se pretende llegar al punto en que la calificación del profesor y la de sus alumnos sobre sí mismos sea la misma, ya que así habrán valorado de la misma forma y con el mismo peso sus aciertos y errores siendo conscientes de los mismos.

Instrumentos de evaluación como las rúbricas también pueden ser instrumentos de calificación asignando una puntuación a cada criterio de evaluación y nivel de calidad. Sin embargo, aunque se obtenga una calificación cuantitativa que tenga peso en la nota final de la asignatura, no se pierde la naturaleza cualitativa de la rúbrica orientada totalmente al aprendizaje. Con este ejemplo queremos expresar que un proceso de calificación también puede estar orientado al aprendizaje. Sin embargo, hay que destacar que durante una asignatura el docente puede plantear muchas actividades que incluyan una evaluación orientada totalmente al aprendizaje que no tengan un peso en la calificación final de la materia.

El cambio que se pretende alcanzar se encuentra con tres dificultades básicas: el cambio de mentalidad tanto de docentes como de estudiantes, la alta carga de trabajo en la práctica docente y el derecho que tienen los alumnos en cuanto a elegir la vía por la que quieran, o puedan por sus circunstancias personales, ser evaluados (Pérez et al., 2008).

El cambio de mentalidad docente es fundamental, ya que las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes están estrechamente relacionadas con aquello en lo que creen, en sus concepciones (Fives & Buehl, 2012; Thompson, 1992).

Sugerencias sobre los pasos a la hora de plantear una tarea o trabajo, individual o en grupo

1. Presentación: el docente informa sobre la tarea a realizar. También puede dar libertad a los alumnos para que tengan cierto margen de elección en función de sus intereses, respetando siempre las pautas que marca el profesor. Si ellos toman decisiones y se tienen en cuenta peticiones, aumenta su motivación, implicación y, por último, su aprendizaje. dejando claros los objetivos.
2. Criterios de evaluación: Unido al punto anterior ya que es muy importante dar los criterios con los que va a ser evaluado, y quizás calificado, su trabajo. Es fundamental que el alumnado sepa qué se le pide y cómo se le pide para ajustarse a ello y tener los objetivos más claros.
3. Proceso: incluye la planificación, ejecución y finalización del trabajo. *“Si se enseña a los alumnos a autoevaluarse desde la fase de planificación, pueden seguir haciéndolo supervisando la ejecución de la tarea durante la fase de*

realización de la misma, autosupervisión que les puede permitir detectar si su actuación es adecuada o no y modificar su actuación si detectan que no es efectiva para su aprendizaje. Al mismo tiempo, este proceso activa la motivación de los alumnos, pues la toma de conciencia de lo que ocurre se experimenta como progreso, experiencia que facilita el interés por la tarea y la sensación de autoeficacia, características que favorecen su aprendizaje” (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 560).

Pueden ser muy útiles instrumentos de evaluación como la rúbrica o los guiones de autoevaluación.

El docente ha de intervenir en este proceso. Algunas ideas pueden ser: tutorías, supervisión en clase mientras se realiza el trabajo, entregas parciales y proporcionar una evaluación al alumnado, etc.

4. Entrega: Los plazos de entrega son importantes y ayudan a que los alumnos se gestionen y planifiquen. Se pueden plantear entregas parciales para ir evaluando más fácilmente y que los alumnos no se desvíen de lo que se les pide. Así podría plantearse un trabajo en cuanto a una metodología basada en proyectos cuyo resultado final es la suma y unión de muchas partes conectadas.
5. Evaluación/Calificación: Como hemos comentado, los alumnos deben poder evaluar su trabajo, y quizás calificarlo si así se pide y se estructura la asignación de puntos. Para ello, deben disponer de los mismos instrumentos y que el docente utilizará.

Puede ser muy interesante que los alumnos entreguen la rúbrica que han utilizado en el trabajo. Si difiere de la del docente, una parte del aprendizaje es dialogar por qué los alumnos piensan que lo han realizado con una calidad y el docente opina que lo han realizado mejor o peor. Esto no siempre tiene que ser entre profesor y alumnos, sino también entre ellos (coevaluación y evaluación entre iguales respectivamente).

En trabajos en grupo, también podemos pedir a los alumnos que se repartan ellos la calificación. Es decir, si el trabajo lo han hecho entre 3 estudiantes y han obtenido un 8; tienen 24 puntos a repartir: pueden quedarse todos con un 8 o, por ejemplo, dos de ellos con un 9 y el tercero con un 6. Este hecho también es darles la oportunidad de ser responsables, de dialogar entre ellos, ser sinceros con su propio trabajo, etc.

6. Revisión: se puede dar la oportunidad de entregar el trabajo de nuevo, en un plazo de tiempo marcado, después de haber sido evaluado o calificado por el docente. Esto puede ser o no voluntario, buscando el compromiso de los alumnos con su aprendizaje para mejorar una tarea de la que, lo más importante, son conscientes qué puntos débiles o errores tiene y han de gestionar la solución. Este proceso, aunque se persigue que se realice a lo largo de todo el trabajo, desde el inicio hasta la entrega, ya hemos visto que puede ser muy beneficioso e incluso más si es voluntario.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Bibliografía para la elaboración de este informe

- Allen, D. (Ed.). (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia Y Aprendizaje*, 33(3), 385–397.
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. J. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative assessment* (pp. 90–105). New York.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1–11.
- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).
- Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31. doi:10.3200/CTCH.53.1.27-31
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. doi:10.1080/00405840802577544

- Arter, J., & Chappuis, J. (2006). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin/ Sage.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497–503.
- Berry, J. W., & Chew, S. L. (2008). Improving learning through interventions of student-generated questions and concept maps. *Teaching of Psychology*, 35(4), 305–312.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2010). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210.

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 54(2), 199–231.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bordas, I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25–48.
- Boud, D. (1995). How does self-assessment relate to ideas about learning? In D. Boud (Ed.), *Enhancing learning through self-assessment*. RoutledgeFalmer.
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941–956. doi:10.1080/02602938.2013.769198
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. London: Continuum Intl Pub Group.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación*, 12(3), 1–16.
- Cole, D. J. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., & Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Dochy, F., Gijbels, D., & Segers, M. (2006). Learning and the emerging new assessment culture. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present and future trends*. Oxford, Amsterdam: Elsevier.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de La Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29.
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92–97.
- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to the theory and practice. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation* (pp. 3–48). London: Sage Publications.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). Washington, DC: APA.
- Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Goodrich, H. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Harvard Graduate School of Education.

- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research, 77*(3), 334–372.
- Jacobs-Lawson, J. M., & Hershey, D. A. (2002). Concept maps as an assessment tool in psychology courses. *Teaching of Psychology, 29*(1), 25–29.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130–144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Lam, R. (2013). Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(6), 699–714. doi:10.1080/02602938.2013.862211
- Lipnevich, A. a., McCallen, L. N., Miles, K. P., & Smith, J. K. (2013). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science, 42*(4), 539–559. doi:10.1007/s11251-013-9299-9
- López, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 18*(3), 221–232.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 25*(2), 513–531.
- McConnell, K. D. (2013). Rubrics as catalysts for collaboration: a modest proposal. *European Journal of Higher Education, 3*(1), 74–88. doi:10.1080/21568235.2013.778043

- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinteфор*, 149, 41–72.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71–89.
- Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1998). Evaluating technology-based processes and products. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 69–77.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Olmos, S. (2008). *Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las Tecnologías a la Evaluación Educativa*. Universidad de Salamanca.
- Orsmond, P., Merry, S., & Callaghan, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 273–290. doi:10.1080/14703290410001733294
- Osana, H. P., & Seymour, J. R. (2004). Critical Thinking in Preservice Teachers: A Rubric for Evaluating Argumentation and Statistical Reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10(4-6), 473–498. doi:10.1080/13803610512331383529
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance / Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia Y Aprendizaje*, 37(1), 149–183. doi:10.1080/02103702.2014.881655
- Panadero, E., Brown, G., & Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365–383. doi:10.1080/0969594X.2014.919247
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Parke, C. S. (2001). An Approach That Examines Sources of Misfit to Improve Performance Assessment Items and Rubrics. *Educational Assessment*, 7(3), 201–225. doi:10.1207/S15326977EA0703
- Pérez, Á., Soto, E., Sola, M., & Serván, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje (Vol. 6)*. Ediciones Akal.
- Pérez, Á., Tabernero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., ... Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435–451.

- Popham, W. J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Real Decreto 55/2005.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. doi:10.1080/02602930902862859
- Reitmeier, C. A., Svendsen, L. K., & Vrchota, D. A. (2004). Improving oral communication skills of students in food science courses. *Journal of Food Science Education*, 3, 15–20.
- Rivera, E., & De la Torre, E. (2006). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación En La Escuela*, 57, 85–96.
- Santos, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schneider, J. F. (2006). Rubrics for teacher education in community college. *The Community College Enterprise*, 12(1), 39–55.
- Shaw, G. F. (2014). Introducing Rubrics to Physical Education Teacher Candidates. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 31–37. doi:10.1080/07303084.2014.926846
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3er Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). New York, NY: Macmillan.
- Tierney, R., & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels'. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 9*(2), 1–10.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI, 24*, 57–76.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998a). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998b). Studying as self-regulated engagement in learning. In *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, Y. J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York: Routledge.

7.2. Referencias de las fichas analizadas

- Anglès, M., Edwards, M.; Llopis, R. & Llorens, J. (2005) Evaluación continua y formativa en un curso universitario de química. En A. García Carbonell y F. Watts, *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 165-197). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Arboix, E.; Barà, E.; Ferrer, F.; Font, J.; Forns, M.; Mateo, J.; Monreal, P.; Pérez, J.; Sangrà, A. (2003) *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Baartman, L. & Ruijs, L. (2011) Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398.
- Berdrow, I. & Evers, F. (2010) Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 419-434.
- Bhattacharya, M., & Hartnett, M. (2007, October). E-portfolio assessment in higher education. In *Frontiers In Education Conference-Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports, 2007. FIE'07. 37th Annual* (pp. T1G-19). IEEE.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3–29). Springer Netherlands.
- Bordas, I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25–48.
- Braun, E., Sheikh, H. & Hannover, B. (2011) Self-rated competences and future vocational success: a longitudinal study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:4, 417-427.

- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Psychology Press.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Psychology Press.
- Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea Ediciones.
- Burchell, H., Higgs, T., Murray, S. (1999). Assessment of Competence in Radiography Education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 315-326.
- Canning, R., (2000) The rhetoric and reality of professional competence-based vocational education in Scotland, *Research Papers in Education*, 15(1), 69-93.
- Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. & Braeken, J. (2014) Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education, *Educational Studies*, 40(3), 330-351.
- Eraut, M., & Cole, G. (1993). Assessment of competence in higher level occupations. *Competence and Assessment*, 21, 10–14.
- Fook, Ch. Y., Sidhu, G. K. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education, *Journal of Social Sciences*, 6(2), 153-161.
- Gallardo, M. Á., (2011). Evaluación de competencias en la educación superior. Un acercamiento teórico. *Conhisremi, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7(2), 1-12.
- Gibbs ,P., (1998) Competence or Trust: the academic offering, *Quality in Higher Education*, 4(1), 7-15.
- Gikanki, J. W., Morrow, D., Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature, *Computers & Education*, 57, 2333-2351.

- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium, *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (1994). General Issues about Assessment of Competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3–14.
- Husbands, C., (1998) Implications for the Assessment of the Teaching Competence of Staff in Higher Education of some Correlates of Students' Evaluations of Different Teaching Styles, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 117-140.
- Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Psychology Press.
- Libman, Z. (2010). Alternative assessment in higher education: An experience in descriptive statistics, *Studies in Educational Evaluation*, 36, 62-68.
- Mateo Andrés, J. (2006) Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior. En M. Martínez Martín, S. Carrasco Calvo (Ed.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad* (pp. 123-136). Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., Ventura, J., Vlachopoulos, D. (2012). Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences, *European Journal of Education*, 47(3), 435-447.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305–324.
- Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2012). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría De La Educación*, 23(1), 131-157.

- Patier, C. C., & Izquierdo, G. E. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11(1), 237-256.
- Parker, K. (2010). Competences for interdisciplinarity in higher education, *Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 325-338.
- Perrenoud, P.H. (2005) La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari, ICE UB. Documents de Docència Universitària*, 5, 8-25.
- Reyna, D. A. Q., Pérez, Z. Á., & Zaldívar, I. R. (2011). La evaluación por competencias en la formación pedagógica superior: una propuesta para la carrera de educación primaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 63-76.
- Saifi, S., Mahmood, T., Gujjar, A. A., Sha, S. S. A. (2011). Assessing the Quality of Assessment Techniques at Higher Education Level, *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 273-280.
- Salas Velasco, M., Sánchez Martínez, M. T., Rodríguez Ferrero, N. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: A proposal for teaching the principles of economics, *European Journal of Education*, 47(2), 462-476.
- Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-19.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M., & García Olalla, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.