

LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN UN MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

EVALUATION ORIENTATED TO THE LEARNING IN A MODEL OF COMPETENCES FORMATION IN HIGH EDUCATION

Amparo Fernández March

Universidad Politécnica de Valencia

RESUMEN

En este artículo se presenta una reflexión sobre el cambio de paradigma educativo que supone la formación por competencias y, sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y para constatar la calidad del mismo.

La evaluación en la formación por competencias pasa por considerar que el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes. Para ayudarnos a hacer esta transición, Tardif (2006) propone ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En efecto, no se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias. En este sentido, la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallon, 2000). La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia.

Se plantean unos criterios básicos a tener en cuenta para la evaluación del desarrollo de competencias, así como un modelo de planificación. Se ofrecen estrategias evaluativas que hagan posible el desarrollo de competencias, tales como el feedback de calidad, la autoevaluación o la evaluación de compañeros, y estrategias evaluativas de las competencias.

Por último, se analiza el papel de las rúbricas para lograr una evaluación educativa de calidad y útil tanto para los estudiantes como para el profesorado.

PALABRAS CLAVE

Evaluación educativa, formación por competencias, rúbricas, innovación, calidad.

SUMMARY

In this article, we present a reflection on the change of educative paradigm that competence formation means and, its repercussions on the evaluation in order to promot the learning and to state its quality.

The evaluation in competence formation goes through the consideration that the object of evaluation is not only the adquired knowledge but, and even mainly, the competences developed by the students. In order to help us to in this transition, Tardif (2006) proposes to see the competences evaluation as a videographic approach and not a photographic one. In fact, it is not so much about issuing a judgement at the end of the way but about following a progression of the competences development. In this sense, the formative evaluation, tha informs the student about the progression of his/her learning, is an essential element of every evaluation device in a competences formation (Scallon, 2000). Then the competences evaluation is based on the access to multiple and varied sources of information with the target of determining if the students have achieved the expected level of development of competences, as well as a sufficient degree of domain of the resources related to each competence.

Basic criteria are set out to be taken into consideration to evaluate the competences development, as well as a planning model. Evaluation strategies are offered to make it possible the competences development, such as the quality feedback, selfevaluation or mates evaluation, and the evaluative strategies of the competences.

At last, we analyze the role of rubrics in order to achieve an educative evaluation of quality and useful both for students and teachers.

KEY WORDS

Educative evaluation, competences formation, rubrics, innovation, quality

1. INTRODUCCIÓN.

Es evidente que en el campo de la evaluación educativa se ha producido un cambio fundamental en su marco conceptual. Desde comienzos de los años sesenta la investigación se centró, en gran medida, en el estudio del aprendizaje de los estudiantes en diferentes universidades de prestigio (Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974). En estas investigaciones uno de los resultados más sorprendentes fue que, lo que más influía en dicho aprendizaje no era la enseñanza, sino la evaluación. Los estudiantes describían todos los aspectos de su actividad como si estuviesen totalmente determinados por la manera como percibían las exigencias del sistema de evaluación.

Desde una perspectiva más actualizada a partir de la década de los 90 se viene impulsando un desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados casi exclusivamente en los principios psicométricos a otros centrados en una evaluación basada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora. (Boud y Falchikov, 2007; Nicol, 2007).

A primera vista podría parecer que se trata de un simple cambio tecnológico, sin embargo, esto no es así. El cambio es, ante todo cultural, ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y del papel de la evaluación. En esta nueva concepción la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en tanto en cuanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria. Es más, desde un posicionamiento más radical, se puede afirmar que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza. (Mateo, 2006- pag.196)

Quizás esta sea una de las razones que explican que si bien la investigación sobre los procesos evaluativos ha marcado la dirección de los cambios, la realidad sea bien distinta. El discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor y, por la escasa presencia de feedback. (Ibarra y Rodríguez, 2010)

En este contexto el proceso de adaptación a los retos planteados por El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), introduce elementos novedosos en el discurso que deben inspirar estos cambios tan necesarios. El tránsito desde unos Programas o Planes de estudio centrados en el contenido a unos planes cuyo principal finalidad es el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje en la formación universitaria, la renovación metodológica con la incorporación al repertorio metodológico de metodologías activas y cercanas a la realidad profesional y vital, la utilización de la evaluación como estrategia que influya positivamente en el aprendizaje, la incorporación a las tecnologías al servicio del aprendizaje eficaz, etc.

En definitiva, el objetivo es articular coherentemente todos los elementos que conforman el currículum. En otras palabras, como afirma Biggs (2005) se trataría de alinear la evaluación con los resultados de aprendizaje y las actividades en aprendizaje-enseñanza a realizar. Reto este todavía bastante lejano a las prácticas actuales.

2. LA EVALUACIÓN EN UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS.

La formación por competencias se basa en el reencuentro de dos corrientes teóricas en las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. El cognitivismo se ocupa de la manera en la que el aprendiz adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades (Lasnier, 2000). Por lo tanto, propone estrategias de

formación susceptibles de favorecer la construcción gradual de los conocimientos en el estudiante tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y meta cognitivos de los mismos. Además, según Tardif (1992), la psicología cognitiva reconoce que los tres niveles de tratamiento de la información (afectivo, cognitivo y meta cognitivo) son extremadamente importantes en la comprensión del aprendizaje. Se debe dar una gran importancia a la meta cognición como capacidad compleja que requiere trabajar la introspección respecto del propio proceso de cognición a través de la observación y de la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje.

La formación por competencias se apoya de igual forma en el constructivismo ya que hace hincapié en el papel activo del aprendiz como primer artesano de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el constructivismo sostiene que los nuevos conocimientos se adquieren progresivamente relacionándolos con los conocimientos anteriores. Asimismo, el constructivismo propone fomentar la autonomía y la iniciativa del aprendiz, de presentarle tareas que le signifiquen algo, de favorecer el aprendizaje por medio de la manipulación del material y la interacción con los demás, de apoyar al aprendiz y de guiarlo en su aprendizaje y, finalmente, de poner al aprendiz en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer (Lasnier, 2000).

Este modelo formativo, bien comprendido, permite abordar los desafíos mundiales a los que todos nosotros nos enfrentamos y preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad; personas solidarias; personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse.

Evidentemente, la decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en una facultad, un departamento o una escuela universitaria debe reposar en una larga discusión entre los miembros del equipo docente. Este cambio tanto paradigmático como pedagógico causa numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes y en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como con el apoyo de la dirección.

Desde una perspectiva más pragmática la pregunta clave para poder alinear la evaluación en el marco del currículo es cómo desarrollar una formación en competencias en el contexto universitario. Diversos autores han realizado propuestas, entre ellos, es de destacar la realizada por Tardif (2003).

Este autor presenta un modelo de desarrollo de formación por competencias integrado por las fases siguientes:

- 1) Determinar las competencias que serán contempladas por el programa;
- 2) Determinar el grado de desarrollo de las competencias al final del programa;
- 3) Determinar los recursos internos que los estudiantes deberán adquirir y movilizar para desarrollar las competencias contempladas por el programa;

- 4) Determinar las modalidades de evaluación de las competencias;
- 5) Planificar el escalonamiento de las competencias sobre el conjunto de la formación;
- 6) Determinar los métodos de enseñanza/aprendizaje;
- 7) Determinar la organización del trabajo de los profesores y de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje;
- 8) Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

Aunque estas ocho operaciones sean presentadas en un orden que posea una cierta lógica, se debe ver este proceso como algo mucho más iterativo que lineal. En efecto, la concepción y aún más, la puesta en práctica de un programa de formación por competencias se hace en un constante ir y venir de una operación a la otra. Para algunas de ellas, no es sino hasta después de la puesta en práctica del programa que es verdaderamente posible dar el toque final a las tareas necesarias para su realización.

3. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA.

Antes de definir el papel de la evaluación que, tiene como principal objetivo el seguimiento de la progresión de cada estudiante, conviene detenerse sobre el concepto mismo de competencia. Este concepto lejos de tener una interpretación única es víctima de su propia polisemia según los contextos y los autores.

Tardif (2006) insiste en que cada quien aclare su concepción de competencia, ya que de allí se derivarán numerosas decisiones en cuanto a las actividades de aprendizaje y a la evaluación coherente con esta concepción. Lasnier (2000) nos dice que “el concepto de competencia está en evolución, ‘en movimiento, es decir que no se le puede concebir de manera universal.

Si los primeros usos de la palabra competencia hacían referencia a una concepción influenciada por el behaviorismo, como la ejecución de tareas, hoy, para muchos autores, su concepción es de tipo sistémico. Así pues, en el marco de este artículo y siguiendo el trabajo de diferentes autores como Le Boterf (2002), Perrenew (2005), Tardif (2006) la competencia se define como: “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2006, p. 22).

Una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva. Una competencia integra diversos recursos de naturaleza variada, de allí su carácter integrador que hace también referencia a la complejidad del saber actuar. Por lo tanto, esta característica impone un número limitado de competencias en un programa de formación. Del mismo modo una competencia implica la movilización y la combinación eficaces de recursos complementarios y sinérgicos. La movilización y la combinación eficaces de los recursos se encuentran en el núcleo de la competencia y varían según las situaciones. Además, una competencia se desarrolla a lo largo de la vida. Se habla entonces de carácter “desarrollacional” de la competencia. Este desarrollo se lleva a cabo de

manera compleja y exige tiempo. En el marco de una formación, es muy importante, teniendo en cuenta esta característica, reflexionar sobre el nivel del desarrollo que debe alcanzarse para cada una de las competencias al finalizar la formación para que los futuros profesionales practiquen de manera autónoma, reflexiva y ética. Este desarrollo continuará en la vida profesional pero, el nivel contemplado, durante y al final de la formación, orientará la elección de las situaciones de aprendizaje y las modalidades de evaluación.

El carácter contextual de la competencia da un sentido al aprendizaje que se vuelve consciente y reflexivo. Las situaciones imponen una elección en la movilización y la combinación de los recursos. Son el detonador y el marco de acción. Los docentes tienen entonces la responsabilidad de elegir juiciosamente las situaciones a las que quieren exponer a sus estudiantes. Finalmente, una competencia cuenta también con un carácter evolutivo ya que a medida que la persona acumula recursos, la movilización y la combinación de los mismos evoluciona con el tiempo para asegurar su eficacia en situaciones cada vez más complejas.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN.

Esta definición de competencia recoge las principales preocupaciones y retos de la evaluación. En este modelo el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes. Para ayudarnos a hacer esta transición, Tardif (2006) propone ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En efecto, no se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias. En este sentido, la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallon, 2000). La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia.

Como la competencia es un “saber actuar complejo en situación”, la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más auténtica posible (Lussier y Allaire, 2004). Por situación auténtica, nos referimos a una situación lo más cercana posible al contexto profesional en el que los estudiantes podrán evolucionar una vez que hayan finalizado sus estudios. Estas situaciones auténticas de evaluación permiten a los estudiantes comprometerse en la realización de una tarea completa, compleja y significativa.

5. EL PROCESO DE EVALUACIÓN.

La evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares. Sin embargo las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

Al principio las estrategias evaluativas suelen ser más informales para ir evolucionando en la fase de elaboración y trabajar sobre determinados componentes de la competencia que se quiera desarrollar. En esta fase las actividades de evaluación se pueden centrar sobre los componentes/recursos/resultados de aprendizaje y/o sobre las estrategias de aprendizaje. En esta etapa, la tarea integradora tiene por objetivo facilitar la activación de los conocimientos adquiridos con anterioridad y la elaboración de nuevos aprendizajes que faciliten la adquisición de la competencia y permitan llevar a cabo la tarea de integración.

En la fase de integración la evaluación debe ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y meta cognitivas apropiadas a la situación, y el trabajo se debe centrar en la integración de los componentes de la competencia para poder evaluarla de manera global, utilizando para ello los criterios de evaluación pertinentes. En este momento la evaluación se acerca a su función certificativa en la que se debe valorar el grado de desarrollo alcanzado en la competencia evaluada como un todo.

Desde un punto de vista teórico sería necesario conocer el modelo cognitivo de aprendizaje de cada una de las competencias para poder establecer niveles realistas de desarrollo en función de las capacidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Tardif (2006) define al modelo cognitivo de aprendizaje como “una modelización basada en datos científicos válidos, que, a partir de aprendizajes críticos, circunscribe las etapas del desarrollo de una competencia” (p. 55).

Desde una perspectiva más realista la primera tarea consistiría en determinar algún modelo basado en la experiencia de los profesores y de los profesionales en ejercicio, sobre como desarrollar cada una de las competencias contempladas en un programa, la segunda sería identificar los niveles de desarrollo y aquello que los caracteriza y, en tercer lugar determinar cuales son los aprendizajes esenciales en cada uno de los niveles desde el nivel inicial o de novicio hasta el nivel final o de experto. La realización de esta fase precisa partir del enunciado de la competencia y de la descomposición de la misma en sus diferentes componentes que pueden ser de tipo conceptual, procedimental de primer nivel, procedimental de segundo nivel (condicional) y actitudinal. Esta descomposición nos acerca más al concepto de resultado de aprendizaje.

COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE
C21: Intervenir en situaciones de exclusión y discriminación social
R1. Analizar la realidad social en un contexto determinado a partir de las aportaciones de diferentes disciplinas y reflexionar sobre las situaciones de exclusión y discriminación que pueden producirse en este contexto.
R2. Identificar los estereotipos sociales y los prejuicios que afectan a determinados colectivos y cuestionarlos.
R3. Reconocer formas de discriminación y exclusión social e identificar prácticas de desigualdad
R4. Conocer las políticas sociales en el contexto de Cataluña, el Estado Español y la Unión Europea que enmarcan las acciones destinadas a luchar contra la exclusión social.
R5. Conocer proyectos y estrategias de intervención para facilitar la participación social y la prevención de las situaciones de exclusión social.
R6. Plantear estrategias de intervención socioeducativa destinadas a incidir en diferentes factores de discriminación y exclusión social adecuadas a las necesidades de personas, familias o grupos sociales concretos, relacionándolo con las formulaciones teóricas que aportan diferentes disciplinas.

Tabla 1. Formulación de una competencia y descripción de los resultados de aprendizaje. Titulación de Educación social (AQU, 2009)

Para circunscribir los aprendizajes críticos en cada uno de los niveles de desarrollo o niveles de dominio es muy útil la utilización de los indicadores de desarrollo

6. LOS INDICADORES DE DESARROLLO.

Puesto que las competencias son un saber actuar complejo y que la movilización de los recursos sobre los que se apoyan estas competencias ejercen un papel capital en su desarrollo, cada evaluación rigurosa y sistemática de una competencia debe poner el acento sobre todo sobre el grado de desarrollo de ese saber actuar complejo y sobre los recursos que se deben movilizar.

En este sentido resulta primordial elaborar instrumentos de evaluación de las competencias y documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación, tanto en lo que hace referencia a dichos recursos como a la competencia misma.

Los indicadores de desarrollo permiten tomar en consideración esta complejidad en un contexto de formación y dar cuenta en un contexto de evaluación. En las tablas 2 y 3 se pueden observar dos ejemplos del conjunto de indicadores que el equipo de profesores de cada programa de formación he decidió tener en cuenta para diseñar las actividades de aprendizaje y de evaluación.

Al término del 2º año (indicadores de desarrollo)		
El estudiante es capaz de establecer con la clientela una relación profesional en un contexto de asimetría teniendo en cuenta la vulnerabilidad que conlleva un problema de salud crónico	El estudiante es capaz de establecer con la clientela una relación profesional diferenciada teniendo en cuenta la edad y las características personales, sociales y culturales	El estudiante es capaz de determinar las consecuencias del entorno sobre las actitudes y el comportamiento de la clientela
Recursos a movilizar: <ul style="list-style-type: none"> •Relación de ayuda en un contexto de pérdida y de duelo. •Relaciones educativas y terapéuticas en el contexto de un problema de salud crónico. •Conciencia de sus valores y de las reacciones al sufrimiento y a la disminución física. 	Recursos a movilizar: <ul style="list-style-type: none"> •Psicología del desarrollo. •Características personales que influyen en un contexto de relación asimétrica. •Antropología cultural. •Tipos de socialización y aculturación. 	Recursos a movilizar: <ul style="list-style-type: none"> •Naturaleza y permanencia del apoyo ofrecido por el entorno familiar de la comunidad. •Naturaleza y cronología del problema de salud. •Modalidades relacionales según el entorno, el problema de salud y la cultura. •Apertura a la diversidad.

Tabla 2. Ejemplos de indicadores de desarrollo formación inicial en enfermería (Tardif, 2006).
Competencia: "construir, con la clientela, una relación profesional en la perspectiva de un proyecto de cuidados"

Niveles	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Primer	Fuentes de información general y especializada en el ámbito de la educación y la educación social. Sistemas de acceso a la información: tradicionales y tecnológicas	Busca información adecuada a un tema tratado. Domina las estrategias de consulta bibliográfica. Uso de recursos TIC para buscar información y gestionarla. Saber analizar la información e identificar los elementos importantes y secundarios. Sintetizar la información, analizarla.	Actitud crítica respecto a las fuentes de información. Actitud crítica delante del contenido de la información.
Segundo		Selección de información adecuada para trabajar temas de educación social desde un punto de vista académico. Uso de fuentes de información adecuadas y pertinentes para los objetivos de trabajo que se pretenden realizar.	

Niveles	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Tercer	Gestión de la información dentro de un ámbito institucional concreto. Cuestiones deontológicas relacionadas con el uso de la información. Uso de la información y privacidad de datos.	Identificar situaciones de buen uso o de mal uso de la información en un ámbito institucional	Respeto a la confidencialidad de la información referida a personas l grupos. Compromiso con los derechos y deberes fundamentales de las personas.
Cuarto	Gestión de la información dentro de un ámbito institucional concreto. Uso de la información y privacidad de datos. Cuestiones deontológicas relacionadas con el uso de la información.	Diseño de instrumentos adecuados a las necesidades de un servicio o de una institución determinar para registrar, organizar y comunicar información sobre los usuarios y sobre la propia institución. Elaboración de informes y de otros documentos de temática profesional.	Respeto a la confidencialidad de la información referida a personas y grupos. Compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas.

Tabla 3. Indicadores de desarrollo. Competencia genérica gestión de la información. AQU (2009)

La interrelación constante entre formación y evaluación se mantiene en la mayor parte de la literatura sobre los programas por competencias. Por otra parte, en un entorno pedagógico centrado en el aprendizaje, la evaluación y la formación no corresponden a acciones diferentes y episódicas, sino que están ligadas a actividades continuas en estrecha relación con el objetivo de guiar la progresión del aprendizaje (Huba y Freed, 2000).

Los recursos se deberían vincular a cada uno de los indicadores de desarrollo. Su elección revela las exigencias de la profesionalización. Estos recursos son considerados al mismo tiempo en la formación y en la evaluación. En la evaluación se valorará desde la perspectiva de la movilización y la combinación adecuada. Pueden pertenecer al ámbito de los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

Del mismo modo las etapas de desarrollo de las competencias diseñadas para la formación, guiarán los momentos de evaluación de los aprendizajes siguiendo diferentes parámetros. Por ejemplo, se puede utilizar familias de situaciones y la complejidad de la situación. Dicho de otro modo se trabajan las mismas competencias a lo largo de los años de formación variando las familias de situaciones y su grado de complejidad. Consecuentemente, la evaluación de la progresión de los aprendizajes se centrará, por una parte, sobre la evolución del grado de desarrollo competencias y, por otra, sobre los recursos que son movilizados por estas competencias.

En resumen los indicadores de desarrollo se caracterizan porque:

- ✓ Describen los puntos críticos de aprendizaje (resultados de aprendizaje) y de evaluación (familias de situaciones, complejidad de las situaciones)
- ✓ Guían la elección de instrumentos de evaluación
- ✓ Permiten la interpretación de las pruebas recogidas
- ✓ Validan el juicio profesional de los evaluadores
- ✓ Contribuyen a la consistencia entre jueces
- ✓ Orientan la autoevaluación y la autorregulación

Estos indicadores de desarrollo se dividen en dos grupos: los progresivos y los terminales. En ambos casos, estamos hablando de indicadores de carácter cualitativo, por lo que para asegurar la calidad en la evaluación, será preciso buscar criterios docimológicos que permitan llevar a cabo una evaluación válida y confiable. Desde este punto de vista, el triángulo básico sobre el que se debería asentar el proceso de evaluación se basaría en la realización de tareas complejas o situaciones problemas cuyo punto más crítico se encuentra en el tipo de recursos internos y externos que el estudiante tiene que movilizar y combinar adecuadamente para poder responder con autonomía, en el escalonamiento de la complejidad de estas tareas para que respondan a un modelo cognitivo empírico de aprendizaje de cada competencia y, en la utilización de instrumentos de evaluación que ayuden a la interpretación del progreso y desarrollo competencia de cada alumno. Estos criterios se encuentran, en gran medida en las rúbricas como instrumentos de interpretación de los resultados de la evaluación permitiendo la evaluación de progreso y orientada al aprendizaje y el consenso necesario entre el equipo de profesores a la hora de evaluar producciones complejas.

7. LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE TAREAS COMPLEJAS O SITUACIONES-PROBLEMA.

La complejidad se encuentra en el centro mismo de un modelo de formación por competencias. Ser competente significa saber gestionar lo complejo, porque la vida, los grupos de individuos o el entorno son en si mismos complejos.

Desde esta perspectiva evaluar competencias implica plantear estrategias evaluativas que se centren en la realización por parte de los estudiantes de actividades lo más auténticas posibles y con un nivel adecuado de complejidad según el momento formativo. Barmant y otros (2007) ponen el énfasis en la contextualización de la evaluación y especifican las implicaciones de la evaluación auténtica:

- Las tareas de evaluación se asemejan a las que han de desarrollarse en el ejercicio de la profesión.
- Las condiciones de ejecución de la tarea de evaluación están cercanas a las condiciones del contexto de trabajo.

- El contexto social en el que se desarrolla la evaluación se parece al contexto social del lugar de trabajo.
- Los criterios de valoración en la actividad de evaluación son similares a los criterios que utilizan los expertos para valorar una tarea.

Se puede afirmar que para poder hablar de tarea compleja es necesario que la actividad de aprendizaje-evaluación contenga un conjunto de condiciones como:

- La evaluación necesita la observación de numerosos criterios bien definidos (dimensiones y situaciones)
- Aplicación a “una familia de situaciones” (más de una situación). Transferencia
- Cercanas a la realidad (auténticas)
- Movilización de recursos diversos internos (saber, saber hacer, estrategias y saber ser) y externos (solicitados de manera autónoma por el estudiante)
- Utilización de juicio y discernimiento rigurosos
- Estrategias de seguimiento y de regulación de la progresión (indicadores de desarrollo, niveles de dominio)
- Intervención en el proceso de evaluación de diferentes agentes: profesor, estudiantes, otros evaluadores (concordancia)

Para que una tarea compleja sea pertinente y válida en su diseño o elaboración es necesario contemplar dos parámetros principalmente: el primero la familia de situaciones, que podríamos considerar como conjunto de situaciones de una dificultad equivalente y que es necesario que los estudiantes las realicen un número de veces suficiente para que puedan ejercitarse y para poder observar el proceso de aprendizaje de una competencia y en segundo lugar la complejidad de las situaciones, lo que significa presentar a los alumnos situaciones profesionales que a lo largo de la formación vayan siendo cada vez más complejas y se tengan que movilizar y combinar un mayor número de recursos.

El proceso de validación de estas tareas de evaluación como afirman De Ketele y Gerard (2005), es difícil hacerlo sobre la base de las técnicas clásicas de validación, fundamentalmente por el carácter multidimensional de este tipo de pruebas. Estos autores proponen algunas líneas de validación:

- Validación “a priori” por jueces que verificarán que la/s situación/es son pertinentes a la familia de situaciones en función de los parámetros definidos.
- Validación empírica interna para verificar la unidad conceptual de la misma prueba.
- Validación empírica externa para mostrar la convergencia de la prueba con otras similares validadas.

Desde un punto de vista más práctico, el repertorio de posibles tareas complejas es diverso y variado, siendo su principal fuente de alimentación las actividades de aprendizaje que se diseñan para crear las condiciones que hagan posible el aprendizaje de los estudiantes. Esta cualidad de las tareas es más difícil de conseguir en los primeros cursos, pero sin embargo es posible plantear situaciones que, aunque se desarrollen en un contexto académico, puedan potenciar en el estudiante procesos de pensamiento y aprendizaje que puedan asentar las bases para que en un futuro puedan enfrentarse a actividades de evaluación directamente relacionadas con la práctica de la profesión. Entre estas destacan todas aquellas que en menor o mayor grado se consideran auténticas, en el sentido de aproximarse a la realidad a la que habrá que transferir lo aprendido, tales como trabajo en equipo, trabajo autónomo, gestión de la información, comunicación oral o escrita, casos, problemas, proyectos, simulaciones, prácticas reales y complejas, etc.

8. LA IMPORTANCIA DEL JUICIO EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.

La complejidad de la evaluación de competencias hace necesario fundamentar la valoración o apreciación de los aprendizajes sobre la base de la utilización de criterios sobre la calidad de las tareas y sobre la capacidad de los estudiantes para movilizar sus recursos: saber y saber hacer y de combinarlos de manera que les permitan dar respuestas a las situaciones-problema.

Estos criterios no pueden ser la resultante de una mecánica de adición de resultados para obtener la calificación final, sino que deben basarse en el juicio profesional y riguroso realizado por los profesores como primeros responsables de la formación de sus estudiantes. En este tipo de evaluación es necesario establecer que es lo realmente importante y evaluar la globalidad. Este planteamiento tiene consecuencias en la definición de los criterios ya que será necesario definir unos criterios que delimiten esta comprensión holística del aprendizaje del estudiante. Dependiendo de cómo se establezcan los criterios, también se puede correr el riesgo de parcelar en exceso la actividad y perder dicha visión de conjunto. El reto será encontrar un equilibrio entre ambos planteamientos.

La importancia del juicio aparece desde los primeros momentos en los que se realizan actividades de aprendizaje. La movilización de diversos recursos para tratar situaciones problemas o para responder a tareas complejas es el fruto de un largo aprendizaje que debe ser seguido de cerca y debe ser objeto de regulación. La elección de situaciones propicias para este aprendizaje y las fuentes de información sobre el grado de desarrollo de una competencia es fundamentalmente una cuestión de juicio. Cada situación que se diseñe debe ser coherente con el proceso de desarrollo diseñado para el aprendizaje de la competencia, incluyendo también todos los recursos diferentes que se han de movilizar.

Con el objetivo de emitir juicios de calidad útiles tanto para profesores como para estudiantes, las rúbricas aparecen como un recurso imprescindible, al que se le está prestando cada vez más atención en el terreno evaluativo.

9. EL PAPEL DE LAS RÚBRICAS.

En la medida que las tareas de evaluación se diversifican para favorecer el desarrollo de las competencias, también se precisa de instrumentos adecuados para evaluar y puntuar con garantías los nuevos productos, ya sean generados por los estudiantes organizados en equipos o por los estudiantes individualmente.

Informes de investigación, portafolios, exposiciones sobre un caso o simulaciones, por citar algunos ejemplos, requieren enfoques e instrumentos de evaluación y calificación obviamente distintos de los representados por los exámenes tradicionales de lápiz y papel.

Son diversos los instrumentos utilizados en la denominada evaluación del desempeño, adecuados para evaluar resultados de aprendizaje complejos y puntuar productos derivados de la evaluación auténtica, pero de entre las distintas herramientas son las rúbricas las que por su versatilidad y su potencialidad didáctica han recibido más atención, tanto, desde el punto de vista teórico como práctico (Blanco, 2008)

9.1. CONCEPTO.

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (Andrade, 2005; Mertler, 2001).

9.2. TIPOS.

Las rúbricas se pueden aplicar a diferentes actividades y en distintos momentos del proceso de aprendizaje, así como ser utilizadas por todos los agentes implicados en la formación.

De un modo resumido se pueden apreciar los usos distintos de este instrumento:

- Propósitos: evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades grupales breves, proyectos amplios, presentaciones orales.
- Áreas: técnicas, científicas o humanidades.
- Cuando: en función del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.
- Tipos:
 - Estructura o grado de formalidad: analíticas y holísticas.

- Temática: genéricas (competencias genéricas o transversales) y específicas de dominio de materias o tareas.
- Amplitud: componentes de la competencia o competencia en su conjunto.

- Usos: observación-evaluación; autoevaluación, evaluación de pares, etc.

Las rúbricas se utilizan cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y puede emplearse para un amplio rango de materias.

Un subtipo especial de rúbrica analítica es el que representa una escala de valoración descriptiva en la que se usan rasgos globales como criterios analíticos de desempeño. Los criterios en este tipo de rúbricas se diseñan para representar la adquisición de objetivos amplios de aprendizaje, más que características particulares, lo que incrementa la universalidad de la rúbrica. La contrapartida es que la rúbrica no contiene descripciones concretas o específicas de la tarea.

El criterio de desempeño está clara y brevemente definido en la columna separada, donde se describe el atributo que subyace al criterio. A partir de ahí el criterio es modificado entre tres y cinco veces para describir cada nivel de desempeño. Es conveniente que las rúbricas estén identificadas con un título y que se incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso.

La rúbrica holística proporciona un juicio más global sobre la calidad de los procesos y/o productos evaluados, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional.

La elección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados concretos de la evaluación, es decir, si el énfasis se pone más en los aspectos formativos o sumativos. Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en si misma o los criterios específicos del desempeño que están siendo observados.

En general se puede decir que, cuando no es posible separar una evaluación en factores independientes, cuando hay superposición o solapamiento entre los criterios fijados para la evaluación de los diferentes factores, y cuando se pretende realizar una evaluación global del nivel de desarrollo competencial, puede ser preferible una rúbrica de puntuación holística. Por otra parte, seleccionar una rúbrica analítica no excluye incorporar un factor general/holístico como un criterio más.

Las rúbricas son una de las alternativas disponibles para evaluar el trabajo del estudiante, por lo que su amplio uso y buena prensa en el ámbito anglosajón se puede explicar por el hecho de responder eficazmente.

Por qué y para qué usar rúbricas

- Responden eficazmente a dos retos planteados por la evaluación auténtica:

- Evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia.
- Proporcionar feedback significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin cantidades ingentes de tiempo.
- Son un poderosa herramienta didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los proceso de A-E en su conjunto (Andrade, 2005).
- Son útiles para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar las actividades de enseñanza.
- Facilita la comunicación con los estudiantes sobre el resultado de aprendizaje esperado, su progreso y producto final.
- Proporcionan un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Son versátiles y se ajustan a las exigencias de la evaluación de competencias.

El valor profundamente educativo del feedback está avalado por la investigación educativa, pero frecuentemente es un reto incorporarlo a la dinámica de trabajo por los costes de tiempo. Las rúbricas representan un instrumento extremadamente útil en ese sentido. Su uso permite el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo sobre la base de criterios compartidos.

En la medida en que la rúbrica se convierte en un referente común desde el inicio del trabajo en la tarea, los estudiantes pueden usarla como norma para valorar sus progresos y logros, para regular sus esfuerzos y para modificar estrategias. Estimular el desarrollo de tales estrategias meta cognitivas puede requerir la articulación formal de prácticas de autoevaluación y de evaluación por pares., contextos dónde se hace un uso extensivo de rúbricas.

El diseño de una buena rúbrica puede ser un proceso relativamente laborioso, por lo que puede resultar inicialmente orientador seguir una pauta que sistematice el trabajo en pasos así lo vemos sugerido en distintos a autores que tratan sobre el tema.

9.3. DISEÑO Y DESARROLLO DE RÚBRICAS.

El diseño de rúbricas de calidad es una tarea relativamente costosa, por lo que resulta interesante seguir alguna pauta tal y como sugieren autores como Mertler (2005).

PASO 1: Considerar el contexto y la concepción general del trabajo o tarea.

- Objetivos específicos de aprendizaje que se desea desarrollar.
- Identificación de los componentes de la competencia que se tienen que movilizar.

- Tipo de evidencia que proporciona la actividad o el dispositivo de evaluación sobre el desarrollo de la competencia.

PASO 2: Describir los atributos del desempeño óptimo y agruparlos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea.

- Inventario de cualidades que debería tener para demostrar un desempeño óptimo.
- Se organizan por dimensiones o aspectos de la tarea

PASO 3: Diseñar la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría-dimensión y completar los descriptores de cada nivel.

- Decidir cuantos niveles y cómo se denominarán (entre 3 y 5).
- Redactar los descriptores de cada nivel: trabajar por contraste, primero el nivel inferior por contraposición al nivel superior. Luego, el nivel intermedio.
- Los descriptores deben referirse a las características directamente observables, más que a juicios.
- Etiquetas:
 - Avanzado-Intermedio-Inicial.
 - Altamente competente- Parcialmente Competente-No competente.

PASO 4: Seleccionar muestras de trabajo que ilustren cada uno de los niveles de desempeño.

- Muestras de trabajo que ejemplifiquen cada uno de los niveles de desempeño.
- Se pueden obtener recopilando trabajos de cursos anteriores.
- En tareas más breves las muestras las generan los profesores
- Muestras de trabajos reales: informes, documentación profesional, artículos prensa especializada, trabajos científicos publicados, etc.)

PASO 5: Someter a revisión la rúbrica por parte de alumnos y colegas y revisarla siempre que se considere necesario

10. LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMPARTIDA COMO ENFOQUE EVALUATIVO.

En el contexto de la formación por competencias, no solamente las personas responsables de la formación intervienen en el proceso de evaluación, sino que la autoevaluación del estudiante es crucial puesto que la capacidad de emitir un juicio sobre su propio progreso es parte integrante de la competencia, de todas las competencias. Por otra parte, la capacidad de reflexionar del alumno sobre lo que ha conseguido y aquello que no ha logrado es la piedra angular de un gran número de enunciados de competencias. Sin lugar a dudas, la capacidad de juicio es ella misma una competencia a desarrollar en los estudiantes. Instrumentos como el portafolio, entre otros, puede contribuir eficazmente a dicho desarrollo (Scallon, 2004).

Tal y como afirma Biggs (2005), la autoevaluación (self-assesment) y la coevaluación (peer-assesment) no solo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan procesos meta cognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica.

Entre los autores que defienden la autoevaluación y la coevaluación en la universidad destaca el trabajo realizado por Boud et al. (1995). En este trabajo se realiza una revisión de todos los aspectos técnicos e instrumentales que intervienen en los procesos de autoevaluación y su relación con el aprendizaje y se demuestra con datos empíricos la fiabilidad y validez de estas técnicas, así como la no diferencia significativa que se ha encontrado entre las puntuaciones del alumnado y profesorado al utilizar este tipo de técnicas.

La evaluación compartida, por su parte, hace referencia a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de aprendizaje-enseñanza que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales. En general, estos proceso de diálogo se realizan con posterioridad a los procesos de auto y coevaluación.(Watts y García-Carbonell, 2006).

Se trata de aproximarnos en la mayor medida posible a la utilización de la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo (Bronkbank y MacGill, 2002). Para estos autores, el concepto assesment significa sentarse al lado de, en el sentido de dar una ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma más habitual de entender y practicar la evaluación.

Tal y como afirma Villardón (2006) la autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados y proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro. Del mismo modo, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje, incrementando la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio

aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006).

Los requisitos o condiciones para que la incorporación a nuestras prácticas evaluativas sirva para los objetivos que hemos expresado, se centran en:

- Ofrecer situaciones que la favorezcan: entrevistas (tutorías), debates, registro de progreso, ejemplo.
- Formar al alumnado
- Se evalúa para mejorar
- Valorar lo que tienen y lo que le falta
- Contrastar las valoraciones
- Basarse en evidencias
- Global: de conocimientos, habilidades y actitudes
- Basarse en criterios conocidos
- Habitual, correcta y ética.

Las ventajas que implica su utilización las podemos resumir del modo siguiente:

- Proporciona al alumnado estrategia de desarrollo personal y profesional
- Ayuda a desarrollar la capacidad crítica
- Favorece la autonomía
- Compromete al alumno en el proceso educativo
- Motiva para el aprendizaje
- Incrementa la responsabilidad con el aprendizaje
- Promueve la honestidad con los juicios
- Proporciona información al profesor sobre su aprendizaje, el programa...

11. A MODO DE CONCLUSIÓN.

En este trabajo he planteado los cambios que se han producido en los últimos años en la medición y evaluación educativa, que ha ido evolucionando hacia una nueva manera de entender el papel de la evaluación, sobre todo a partir de los cambios producidos en la explicación de la propia naturaleza del aprendizaje y en la conceptualización de la propia evaluación, entendiendo esta como una actividad educativa más.

Este cambio de paradigma se concreta en la Educación Universitaria en el marco de la construcción del EEES que, de manera general, introduce elementos novedosos en el discurso pedagógico. Este discurso se caracteriza por algunas ideas

clave como la enseñanza centrada en el aprendizaje, las competencias como concepto que engloba los resultados de aprendizaje vinculado a un programa de formación, la incorporación de metodologías activas o la interpretación de la evaluación como estrategia orientada al aprendizaje, entre otras cuestiones.

A partir de estas premisas se analiza el papel de la evaluación en un modelo de formación por competencias, partiendo de la propuesta de un modelo para la implantación de programas diseñados a partir de competencias. Este modelo implica, en primer lugar, definir el concepto de competencia con el que se va a trabajar, puesto que de esta definición se derivarán múltiples decisiones tanto para las actividades de aprendizaje como para las de evaluación.

Desde este marco se describen las características de la evaluación y los principales problemas a los que hay que responder para que el proceso de evaluación sea coherente y eficaz. En este terreno, destaca el planteamiento que se hace en relación al propio proceso evaluativo, a la importancia de los indicadores de desarrollo para poder elaborar instrumentos de evaluación de las competencias que permitan documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación y certificar al final el nivel de desarrollo alcanzado.

En esta tarea adquieren importancias instrumentos de evaluación como las rúbricas, ya que establecen criterios de desarrollo y finales y permiten un diálogo didáctico entre todos los implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza (profesores, alumno, compañeros). Del mismo modo, se pone el énfasis en importancia de incorporar como enfoque evaluativo la auto evaluación la co evaluación y la evaluación compartida, ya que estas estrategias forman parte sustancial del propio aprendizaje competencial.

Para finalizar, quisiera resumir algunas de las conclusiones de los análisis llevados a cabo en aquellos contextos en los que la formación basada en competencias ya tiene datos sobre como aplicarla de manera eficaz y que nos ofrecen algunos principios generales a tener en cuenta en la evaluación para el desarrollo de competencias y en la evaluación de las competencias:

- Coherencia: similitud entre las tareas de integración de la competencia y las utilizadas en la evaluación formativa.
- Globalidad: la evaluación de competencias se realiza por sucesivas tareas de integración que solicitan la movilización estratégica de todos los componentes de la competencia que se trabaja.
- Construcción: no se puede disociar la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje de la evaluación acreditativa. La evaluación formativa debe valorar los componentes (fase de elaboración) y la integración (fase de integración).
- La evaluación de los componentes y la competencia en su conjunto debe basarse en más de un criterio. Para respetar el espíritu de la evaluación formativa es necesario informar con claridad de dichos criterios. Idealmente se deben utilizar rúbricas de evaluación, analíticas y globales.

- Significado: la evaluación debe enmarcarse en los contextos de realización. Los estudiantes deben sentirse responsables de su propia evaluación.
- Alternancia: es necesario valorar el grado de desarrollo de los componentes de una competencia y de la competencia en su conjunto. No se puede olvidar el todo ni las partes.
- Integración: poniendo el acento en los componentes y la competencia y no en los conocimientos conceptuales que, generalmente, se evalúan de manera indirecta y contextualizada en los ámbitos de aplicación. La evaluación es compleja porque requiere reagrupar los componentes que pueden ser de diferente tipo, por lo que las tareas de integración no se corresponden con un examen relacionado con todo el contenido disciplinar, sino con situaciones-problemas complejas en las que se requiera determinado contenido disciplinar para dar una respuesta pertinente.
- Distinción: entre proceso y resultado.
- Reiteración: una competencia debe ser evaluada varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching*, 53 (1) 27-30.
- Baartman, L.K.J.; Prins, F.; Kirchner, P.A.; Van Der Vleuten, C.P.M. (2007) Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, núm. 33, p. 258-281.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord.), Blanco, A., Morales, P. Y Torre, J.C. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Boud, D. (ed.) (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London. Routledge Falmer.
- Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.
- Brockbank, A. y McGill, L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Narcea. Morata.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (150-157). New York: Routledge.

- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (150-157). New York: Routledge.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en Éducation*, Volume 28, n°3, 1-26.
- Fernández, A. (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. En *EDUCATIO SIGLO XXI*, Nº 24. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. ISSN 1699-2105.
- Huba, M.E. y Freed. (2000) *Learner-centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston. Allyn and Baco.
- Ibarra, M^a S. Y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. En *Revista de Educación*, 351. Págs. 385-407.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin.
- Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnel. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lussier, O. et Allaire, H. (2004). L'évaluation « authentique » . *Pédagogie collégiale*, 17, (3), 29-30.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol.24. n^o1. Págs. 165-186.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your class-room. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7 (25). Consultado el 10 de mayo de 2008 en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- Millar, C.M.I. y Parlett, M. ((1974). Up to the Mark: a study of the examination game.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. REA International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007. Consultado el 8 de Julio de 2008 y disponible en http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_a.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 81-84.
- Perrenoud, P. (2005) La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari (8-25). ICE UB. Documents de Docència Universitària, núm. 5.
- Scallon, G. (2000). L'évaluation formative Bruxelles : De Boeck Université.

- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*. Vol. 18 n° 1.
- Snyder, B.R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Sullana, J. (Coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Consultado el 20 de julio de 2010 y disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index.html.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive* [Por una enseñanza estratégica: La aportación de la psicología cognitiva]. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre . *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* . Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2004). UN pasaje obligado en la planificación de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2ª partie). *Pédagogie collégiale*. Vol. 18 n° 2. Págs. 13-20.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio S.XXI*, 24. pp 57-76.
- Watts, F.,García-Carbonell, A., (Eds.). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Zinder, B.R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge (MA): MIT Press.

ACERCA DE LA AUTORA



AMPARO FERNÁNDEZ MARCH

Universidad Politécnica de Valencia
Instituto de Ciencias de la Educación

Teléfono: 963877094

Mail: afernama@ice.upv.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat politécnica de Valencia. Profesora de la Universitat de Valencia. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, Innovación educativa, formación del profesorado universitario, calidad docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.