
Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias

Assessment Practices at Catalan Universities: Towards a Competencies Based Model

ELENA CANO

Universidad de Barcelona
ecano@ub.edu

GEORGETA ION

Universidad Autónoma de Barcelona
Georgeta.Ion@uab.cat

Resumen: El artículo analiza las percepciones del profesorado sobre las prácticas de evaluación de los estudiantes universitarios. La metodología consiste en un cuestionario enviado a una muestra de profesores de tres universidades catalanas. Los resultados ponen de manifiesto que las prácticas evaluativas siguen centradas en el aprendizaje del estudiante mientras que un bajo número de profesores dicen utilizar estrategias evaluadoras centradas en competencias. Los resultados ofrecen un marco general sobre la situación de las prácticas evaluadoras empleadas en las universidades y puede constituir un punto de referencia a la hora de poner en marcha estrategias de mejora de las prácticas docentes.

Palabras clave: Universidad; Evaluación; Competencias; Aprendizaje.

Abstract: The paper analyses the students' assessment practices employed by the university teacher in the European Higher Education Area context. The objectives are to describe the evaluation practices and to identify the preferred evaluation model and its implementation at three of the Catalan Universities. The methodology consists of an administration of a face-to-face questionnaire to a sample of university professors. The results demonstrate that the assessment practices are still focused on the learning aspects and just a few teachers are involved in assessment by competences strategies. The interpretation of the results leads to a better understanding of the present scenario and suggests changes to improve the adaptation of the competences evaluation model in the ECTS context.

Keywords: University; Assessment; Competencies; Learning.

1 El artículo deriva de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación con el título "Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos" (I+D: SEJ2007-65786/EDUC)

INTRODUCCIÓN

La universidad española, como ha indicado la propia exministra Garmendia (2009), arrastra déficits muy importantes, entre los que destaca la ausencia de metodologías docentes y evaluadoras centradas en el aprendizaje de los alumnos. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello se propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este cambio supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad– del aprendizaje en el alumnado. Este enfoque requiere por parte del profesorado de un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. El cambio en las tareas de los docentes (Reichert Tauch, 2005; Crosier, Purser y Smidt, 2007) se hace patente tanto a nivel organizativo (trabajo en equipo, coordinación vertical y horizontal,...) como a nivel curricular: selección y planificación de contenidos; desarrollo de metodologías activas (simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos,...) e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias.

El artículo que presentamos deriva de una investigación¹ llevada a cabo en las universidades catalanas durante los últimos años. La investigación pretende analizar cuáles son las prácticas evaluadoras empleadas por el profesorado universitario en el contexto de los cambios propuestos por la creación del EEES. El estudio parte de la hipótesis de que para que se produzca un verdadero cambio, se necesita modificar los procesos de evaluación, puesto que la evaluación es efecto y a la vez causa de los aprendizajes y de los modos de cognición (Brown y Glasner, 1999). Sin embargo, y esta es otra hipótesis de nuestro trabajo, en los procesos de reforma se cambian recursos o propuestas metodológicas pero la evaluación sigue siendo muy tradicional.

En el presente artículo nos centramos en analizar las percepciones del profesorado sobre sus prácticas evaluativas. Nos interesa conocer cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas por el profesorado de varias titulaciones, cómo el profesorado valora estas prácticas y cómo se emplean las metodologías de evaluación basadas en competencias.

Para la elaboración del marco teórico se partió de las fuentes ya clásicas sobre evaluación formativa (McDonald, 1988; Boud, 1988, 1991, entre otros). Estos trabajos nos ayudaron a entender el cambio de paradigma evaluativo y a disponer de

estrategias que faciliten el traspaso de la evaluación *de* los aprendizajes a la evaluación *para* los aprendizajes. Por otra parte, a partir de la revisión de literatura más actual elaboramos algunas de los puntos de partida de nuestro trabajo. Éstos son los siguientes:

- La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes. Allen (2000) nos ha ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.
- La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión *formativa* ha sido analizada por Black y Wiliam (1998) o Boud y Falchikov (2006).
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática (Boud y Falchikov, 2006).
- La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL,... llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels, Van der Watering, Dochy y Van der Bossche (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de *autorregulación*, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (*Lifelong Learning*) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

Entendemos, siguiendo a Perrenoud (2004) que la competencia es la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto

determinado. Al mismo tiempo, consideramos que se puede definir competencia como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (Yáñez, 2006, p. 21). Para ello se tienen que modificar los diseños curriculares, de modo que ofrezcan escenarios que faciliten el desarrollo de competencias. Esto significa que deberán intentarse propuestas que trasciendan el marco de la asignatura (proyectos entre varias materias, aprendizaje basado en problemas, experiencias de aprendizaje-servicio globalizadas,...) y donde el alumnado se implique en un proceso de generación del conocimiento. Por otra parte, significa también que, en el marco de cada asignatura, los docentes han de pensar, además de qué contenidos van a aprender los alumnos, cómo los van a aprender y para qué les van a servir.

A partir de los varios enfoques de análisis del concepto de competencia, la literatura pone de manifiesto las consecuencias que pueden tener los enfoques por competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, sobre los procesos de evaluación. Las indicamos, de modo sintético en la tabla 1. Entendemos que el enfoque por competencias preside en la actualidad los diseños curriculares en educación superior. Se toman como referentes las competencias profesionales y ciudadanas y la ordenación de materias y módulos se hace atendiendo a no sólo a criterios de lógica disciplinar sino que se secuencian en parte teniendo presente su aportación a la consecución de las diversas competencias (Yáñez, 2008; Pagés, 2011, entre otros).

Cuadro 1: La relación entre el diseño por competencias y los procesos de evaluación

EL CONCEPTO COMPETENCIAS IMPLICA...	CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN	POSIBLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. <i>Integrar</i> conocimientos, habilidades y actitudes	Evaluar ejecuciones	Proyecto final (Valderrama <i>et al.</i> , 2009) Practicum (Tejada, 2005)
2. Realizar <i>ejecuciones</i>	Evaluar la capacidad de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Tablas de observación (<i>check-list</i> , escalas,...) (Rodríguez, 2010; García, 2010)
3. Actuar de forma <i>contextual</i>	Evaluar el desarrollo	Casos, proyectos y simulaciones (Alonso, 2010)

EL CONCEPTO COMPETENCIAS IMPLICA...	CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN	POSIBLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
4. Entenderlos de forma <i>dinámica</i> (no “se es” o “no se es”)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Rúbricas (Buján <i>et al.</i> , 2011)
5. Actuar con <i>autonomía</i> , corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)		Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica) Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica) Foros, wikis, blogs (Rodríguez 2010) Portafolios (Pérez Gómez, 2010) Mecanismos autorregulación (Monereo, 2009)

Vamos, a continuación, a analizar estas implicaciones² de forma separada:

1. La integración de conocimientos puede hacerse de modo especialmente interesante en los proyectos finales o en las experiencias de practicum o prácticas externas (de titulación). El practicum constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (Tejada, 2005), aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos, como alerta Pérez Gómez (2007). En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas.
2. Las ejecuciones deberán evaluarse, como proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias. Además dicha observación puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald,

² Parte de estas implicaciones fueron abordadas en Cano (2008).

- Boud, Francis y Gonczi (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005) o De Ketele (2006) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación de las competencias. Es decir: *Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico* (Bolívar, 2008, p.184).
3. El hecho de que la competencia sea contextual implica que se promuevan resoluciones en diversos contextos (Villardón, 2006 y Valcárcel, 2010). Las simulaciones con la ayuda de la tecnología (e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores), la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia.
 4. La competencia está en constante evolución, se actualiza constantemente (Álvarez Méndez, 2008; Yáñez, 2008; Cano, 2011, entre otros). Lo que importa es, pues, progresar en su desarrollo. Quizá un reto que tengamos las universidades sea el de acreditar las competencias adquiridas por vías no académicas, como ya sucede en otros países (procesos de RPL, Recognition of Prior Learning o RCC, Recognition of Current Competences). Por ello las evaluaciones diagnósticas toman gran importancia en la evaluación por competencias. Sin embargo, la evaluación de competencias es difícil de llevar a cabo únicamente con pruebas escritas (requeriría observación, toma de muestras de ejecuciones del alumnado,...), por viabilidad, la evaluación diagnóstica en ocasiones se está limitando a procesos de autoevaluación (Brown y Glasner, 2003).
 5. La competencia requiere actuar con criterio, revisando los procesos a cada paso y mejorando constantemente nuestro trabajo (Kaftan, Buck y Haack, 2006). A lo largo de la vida necesitaremos aprender (y desaprender) constantemente. Para ello, por una parte, necesitaremos la capacidad de gestionar la información (competencia que interacciona directamente con la competencia digital). Pero más allá de la información, *aprender a aprender* es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupal (Ion y Cano, 2011).

MÉTODO

La metodología es de tipo encuesta y se basa en la administración de un cuestionario a una muestra de profesores de tres universidades catalanas. Pretendemos conocer las percepciones del profesorado sobre sus propias prácticas evaluativas. Nos interesa analizar: cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas, cómo se valoran estas prácticas por los mismos protagonistas, cómo se emplean las metodologías de evaluación basadas en competencias, quién son los actores implicados en el proceso y cuáles son los puntos fuertes y débiles de estas prácticas desde el punto de vista del profesorado.

EL INSTRUMENTO

Para ofrecer respuesta a estos interrogantes, el cuestionario está estructurado en tres partes. La primera se centra en informaciones relacionadas con el estatus profesional de los respondientes, su experiencia y el programa de estudios en el que imparten sus asignaturas. La segunda parte del cuestionario contiene preguntas sobre las prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje y el valor que el profesorado asigna a estas prácticas. La valoración se realiza a través de ítems con una escala de cinco niveles. La tercera parte del instrumento, se ha dedicado a la evaluación por competencias y se basa en ítems de elección múltiple e ítems abiertos. A esta última parte solamente han contestado aquellos docentes que han reconocido haber realizado una prácticas evaluativas centradas en competencias (que ha sido un 24%).

Después de considerar varios tipos de modalidades de administrar el cuestionario (incluyendo el envío a través del correo postal o e-mail, electrónico o a través de páginas web) se ha decidido realizar la aplicación del instrumento a través de entrevistas orales que realizó, para aumentar la consistencia, un equipo de personas muy reducido y previamente formado.

Dependiendo del tipo de pregunta, las respuestas se han analizado utilizando la distribución de frecuencia de las puntuaciones, porcentajes para las preguntas con elección múltiple y los ítems cerrados y análisis de contenido en las preguntas abiertas.

MUESTRA

La muestra está compuesta por profesorado de tres universidades catalanas. Se ha optado por elegir la Universidad de Barcelona (UB), por su representatividad, dado que es la mayor universidad catalana (con cerca de 90000 estudiantes, grados y más-

ter en todos los campos de conocimiento) y posee más de 550 años de historia, y contrastar los datos con los de otras dos universidades de dimensiones e historia muy diferentes: la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (URV), dado que es una universidad creada en 1991 y pequeña (unos 3000 estudiantes) y la Universidad Abierta de Catalunya (UOC), dado que se trata de una universidad virtual, relativamente nueva y con un perfil de estudiantes diferente (la mayor franja de edad de estudiantes es la de 30-34 años). Estas tres instituciones abarcan un espectro de estudiantes y profesores universitarios suficientemente relevante.

El profesorado que ha contestado a las preguntas se ha seleccionado de manera aleatoria y proviene de varias titulaciones dentro de los campos disciplinarios: humanidades, ciencias, ciencias sociales, ciencias técnicas y ciencias de la salud. La distribución de la muestra en función de estos campos se explicita en la tabla 1. En una primera fase se ha identificado el número total de profesores en cada titulación de las respectivas universidades. A partir de aquí se ha procedido a una selección aleatoria y por accesibilidad a los participantes. El número de participantes es proporcional con el número total de profesores/as en las respectivas universidades por campos disciplinarios.

Tabla 1: Distribución de la muestra

GRADO / TITULACIÓN	UB	URV	UOC	TOTAL
Humanidades	72	15	6	93
Ciencias experimentales	85	9	-	94
Ciencias sociales	75	14	4	93
Ciencias técnicas	-	16	4	20
Ciencias de la salud	98	16	-	114
TOTAL participantes	330	70	14	414

Del total de 414 de sujetos seleccionados, se han administrado 387 cuestionarios.

El análisis de los datos se ha realizado calculando frecuencias, medias y analizando el contenido abierto de las preguntas de opinión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

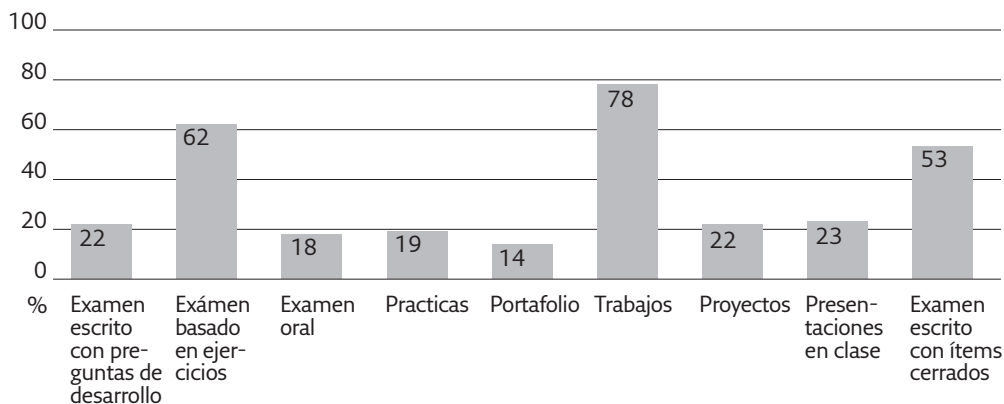
Organizaremos la presentación de los resultados en el mismo orden que el marco teórico en torno a los dos aspectos principales: las estrategias de evaluación de los

aprendizajes y las estrategias empleadas para la evaluación basada en competencias.

El primer aspecto que nos proponemos averiguar a través de la primera parte del cuestionario se refiere a las prácticas de evaluación utilizadas en la actualidad por el profesorado universitario. En concreto en la primera cuestión sobre la cual se ha pedido información se refiere a los instrumentos más empleados por el profesorado universitario a la hora de evaluar a sus estudiantes. A partir de aquí los respondientes han tenido que valorar estos instrumentos.

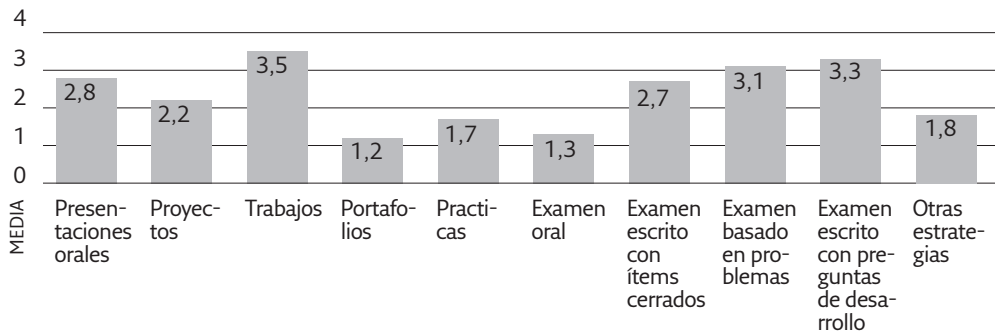
Los resultados demuestran que los profesores utilizan una variedad de instrumentos y la valoración que hacen de los mismos se ve influenciada por una diversidad de factores. Para determinar las opciones de los participantes, el instrumento contiene ítems dicotómicos que permiten a los participantes que escojan las técnicas evaluativas que utilizan en sus prácticas docentes. Los datos obtenidos permiten mostrar las frecuencias de uso entre el profesorado de estas técnicas. El panorama general nos demuestra que los instrumentos más utilizados en la práctica son el trabajo, el examen escrito con ejercicios o con preguntas cerradas. En cambio, los instrumentos menos utilizados son: el examen oral y el portafolio. En concreto, los datos son los siguientes: los profesores emplean prioritariamente los trabajos para evaluar a sus estudiantes, seguido por los exámenes con preguntas abiertas y los exámenes con preguntas cerradas o con elección múltiple. Existen también profesores que utilizan el cuaderno de prácticas, el portafolio o los proyectos, aunque los resultados demuestran que no son muchos los que lo hacen (véase el gráfico 1).

Figura 1: Uso de las estrategias evaluadoras por parte del profesorado (porcentajes)



Después de conocer las opciones del profesorado a la hora de elegir uno u otro de los instrumentos de evaluación, nos hemos interesado por averiguar cual es el valor que el profesorado da a estos instrumentos. En este sentido hemos calculado medias, ya que el instrumento permitía a los participantes que valoren los instrumentos en una escala con 5 niveles, donde 1 es el nivel mínimo y 5 el máximo. Nos hemos encontrado, en este sentido, con una multitud de respuestas (véase el grafico 2). Por ejemplo, los instrumentos mejor valorados siguen siendo los trabajos, seguidos por los exámenes con preguntas de desarrollo y exámenes basados en problemas.

Figura 2: Valoración de las estrategias evaluadoras por parte del profesorado (medias)



Después de tener esta visión general sobre el uso de los instrumentos de evaluación, nos hemos interesado por la opinión del profesorado en cuanto a la utilidad de estos para evaluar de manera diferenciada los componentes integrantes de las competencias: *conceptos teóricos, habilidades o destrezas y actitudes o todo ello conjuntamente, que sería lo deseable desde el enfoque competencial.*

Uno de los aspectos que consideramos importantes en la configuración de una competencia se refiere a los conceptos. Si nos referimos a la habilidad de los métodos de evaluación para evaluar aspectos conceptuales, o sea aquellos aspectos que los estudiantes saben (conceptos, principios, ideas, teorías, fechas, etc.), observamos que la mayoría del profesorado entrevistado considera que el examen escrito con preguntas de desarrollo es la mejor opción, seguida por el examen con preguntas cerradas, los trabajos y la exposición en clase.

Tabla 2: Evaluación de aspectos conceptuales: Frecuencias de uso

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONCEPTOS	FRECUENCIAS DE USO
Examen escrito con preguntas de desarrollo	85%
Examen escrito con preguntas cerradas	62%
Trabajos	32%
Presentación en clase	21%

Las habilidades (aquellos aspectos que los estudiantes hacen: calcular, clasificar, analizar, etc.) son otros aspectos que los profesores evalúan. En este sentido, los instrumentos más utilizados por los profesores son: los trabajos, los proyectos, la exposición en clase y los exámenes con ejercicios. Si nos interesa la valoración que los profesores hacen a estos instrumentos, o sea la confianza que tienen en estos para evaluar habilidades, podemos considerar que los trabajos se consideran la mejor estrategia (3.7 de puntuación media).

Tabla 3: Evaluación de habilidades. Frecuencias de uso

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES	FRECUENCIAS DE USO
Trabajos	82%
Proyectos	65%
Presentación en clase	35%
Exámenes con ejercicios	20%

Finalmente, uno de los aspectos importantes en el proceso de evaluación se refiere a la evaluación de las actitudes (un aspecto sustantivo del curriculum que hace referencia a lo que queremos que el estudiante “sea”: que tenga cuidado con el manejo de los materiales, que respete a los demás, que desarrolle sensibilidad frente al medio ambiente, etc.). La tabla 4 muestra la distribución de las opciones del profesorado en cuanto a las estrategias más utilizadas para evaluar este tipo de aspectos.

Tabla 4: Evaluación de actitudes. Frecuencias de uso

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES	FRECUENCIAS DE USO
Trabajos	87%
Proyectos	65%
Presentación en clase	33%
Exámenes con ejercicios	17%

Apenas si hay profesores que consideren que con los instrumentos que emplean evalúan los tres “ingredientes” de la competencia a la vez, lo cual nos lleva a pensar que, si adoptamos un enfoque de aprendizaje por competencias, habrá que avanzar en la puesta en práctica de propuestas de evaluación auténtica, que integren todos los saberes y que lleven al estudiante a aplicar, resolver, decidir,... echando mano de todos estos ingredientes que otrora se trabajaban de modo aislado.

Podemos apuntar algunos resultados en relación a la predilección de los/as profesores/as por determinados instrumentos de evaluación, que varían en función del campo de conocimiento al que pertenecen. Más concretamente, los resultados indican que: los trabajos son preferidos por los profesores de enseñanzas técnicas. Sin embargo, profesores de campos diferentes coinciden, por el contrario, en el amplio empleo que hacen de los exámenes de ejercicios. Por su parte, las preguntas abiertas se emplean, más que en ningún otro campo, en ciencias sociales y las preguntas cerradas, tipo test, destacan en ciencias de la salud.

Tabla 5: Preferencia por el uso de las técnicas de evaluación por campos disciplinarios

CAMPOS DISCIPLINARIOS	TÉCNICA DE EVALUACIÓN UTILIZADA	FRECUENCIA DE USO
Enseñanzas técnicas	Trabajos	95,5%
Ciencias experimentales	Exámenes de ejercicios	81,8%
Ciencias sociales	Exámenes de preguntas abiertas	72,8%
Ciencias de la salud	Preguntas cerradas, tipo test	80,5%
Humanidades	Trabajos	85%

Los resultados revelan que los instrumentos empleados para la evaluación de los estudiantes siguen siendo los “clásicos”, como son los trabajos. Las estrategias alternativas, que implican de una manera más activa al estudiante y que requieren su

participación, como serían por ejemplo los portafolios, las actividades prácticas o los proyectos, son relativamente escasas entre las estrategias evaluadoras de los docentes universitarios. Estos resultados están en acuerdo con lo que subrayan Brown y Glasner (1999) y Prades (2005) cuando consideran que el profesorado prefiere los instrumentos “tradicionales” dado que el uso de estos le ofrece más seguridad en su práctica. Este panorama constituye un hándicap para lograr la diversificación de estrategias e instrumentos que consideramos deseable en un marco de evaluación de las competencias (Villardón, 2006; Cano, 2008).

Los instrumentos utilizados son diferentes en función del área del saber, confirmando algunos tópicos: por ejemplo hemos visto que los trabajos son los instrumentos más utilizados en humanidades, los ejercicios en ciencias técnicas y el test en ciencias experimentales y en ciencias de la salud. En ciencias sociales se suelen utilizar las pruebas evaluativas basadas en ítems abiertos. Los resultados de nuestra investigación complementan los resultados de los estudios de Tenbrink, (2006) cuando se considera que la lógica de cada disciplina es la que genera en gran parte las estrategias elegidas para la evaluación. Al mismo tiempo, la medida en la cual cada instrumento es el más adecuado para diferentes tipos de aprendizajes, depende principalmente, según los comentarios de los encuestados, del contenido curricular. Mientras los exámenes se declaran como la mejor opción si queremos evaluar conceptos, los trabajos se adecuan más a la evaluación de habilidades y actitudes. Estos datos se encuentran en sintonía con los que McVay (2002) y Salinas (2002) confirman cuando llaman la atención sobre la necesidad de ajustar el instrumento al objeto evaluado. De hecho, la evaluación de competencias recoge la necesidad de diversificar los instrumentos (Brown y Glasner, 2003) de modo que sean coherentes no sólo con el tipo de contenido a aprender, sino también con la metodología, el campo de conocimiento, las creencias del profesorado y, especialmente, las competencias a promover. Por ello deberemos de diseñar tareas relevantes y complejas donde además de prever qué aprenderán los alumnos explicitemos cómo lo aprenderán (buscando y seleccionando información; de modo autónomo; de modo cooperativo; con iniciativa) y para qué servirá (al servicio de qué toma de decisiones, en qué futuros contextos personales y/o profesionales) (Cano, 2011). Finalmente, los entrevistados otorgan una atención especial a la evaluación de las actitudes. Por su naturaleza, los procesos de evaluación que impliquen la participación de varios agentes (evaluación por pares por ejemplo) (Bangert, 1995) y los procesos de “self – evaluation” (Bouda, 1991) pueden ser una opción viable. A pesar de estas aportaciones, nuestra investigación demuestra que generalmente, que la evaluación queda en manos del profesorado, como único agente evaluador. Para garantizar dicha viabilidad podríamos tomar en consideración las aportaciones de Sanmartí (2007) que

evidencia las potencialidades de la dimensión formativa y la co-evaluación de los procesos de evaluación.

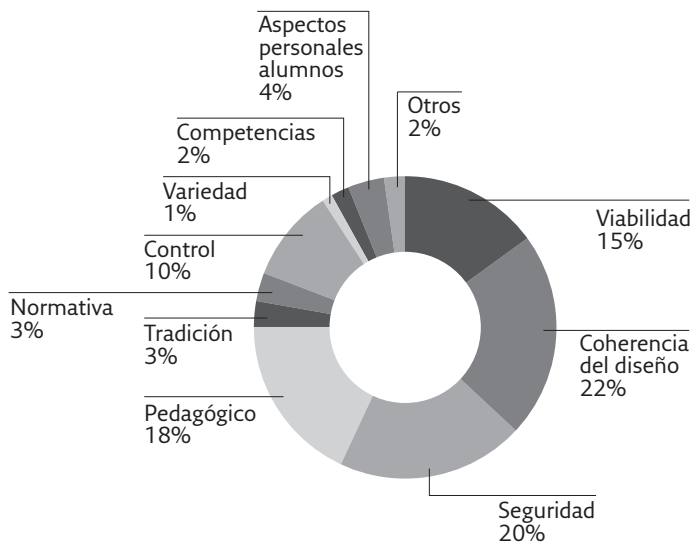
Pese a que la literatura sobre evaluación enfatiza esta dimensión formativa, procesual, autorregulativa (señalada originariamente por Scriven pero que encuentra eco en los recientes trabajos de Hall y Burke, 2003 o Kaftan *et al.*, 2006), parece que la realidad de la práctica evaluativa se limita, en muchas ocasiones a tener un papel de comprobación, en un momento final, de los aprendizajes adquiridos, entendiéndose por los mismos aquellos capaces de ser medidos en pruebas objetivas, de lápiz y papel, limitadas a momentos y lugares preestablecidos. En ocasiones, como critican Brown y Glasner (2003), más que dar oportunidades para mostrar los aprendizajes que se han construido y cómo se ha realizado dicha construcción, se trata de pruebas de reproducción de conceptos para constatar hasta qué punto se han “asimilado” los contenidos impartidos. Santos Guerra (1999) se refiere, en este sentido, a las tensiones entre trabajar para “aprender” o para “aprobar”, entre aprender cooperativamente y ser calificado individualmente, entre tener altas tasas de suspensos y echar la culpa de ello a la formación precedente de los alumnos. Para superarlas Salinas (2002) propone modificar los instrumentos de evaluación, Kushner (2002) sugiere personalizar la evaluación y Prades (2005) indica la conveniencia de buscar instrumentos que permitan evaluar habilidades cognitivas de orden superior (análisis, síntesis, juicio crítico) y no sólo la reproducción de información.

Otro ítem en el cuestionario averigua quiénes son los agentes implicados en la evaluación de los estudiantes. Las respuestas confirman que es el profesor el único responsable del proceso de evaluación en la mayoría de los casos, mientras que solo en un bajo porcentaje éste implica a los estudiantes en procesos de autoevaluación como de evaluación entre pares.

Tabla 6: Agentes implicados en la evaluación

AGENTES DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE
Solo el profesor	85,8%
Coevaluación	6,2%
Evaluación entre pares	4,9%
Todos los agentes	3,1%

Otro ítem de esta primera parte del cuestionario se refiere a los criterios en función de los cuales los profesores eligen los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. En la ilustración siguiente aparece la distribución de las respuestas de los participantes:

Figura 3: Criterios en función de los cuales se escogían los instrumentos de evaluación

Los resultados se han obtenido a partir de respuestas abiertas, que se han anotado analizado y categorizado llegando a 11 categorías. Las tres más relevantes por su frecuencia son:

- “Coherencia del diseño”: En esta categoría se agrupan las respuestas que aluden a la elección de los instrumentos de evaluación en función de la naturaleza de los contenidos trabajados, en función de los objetivos perseguidos o en consonancia con las metodologías empleadas. En definitiva, por la coherencia con la asignatura.
- “Seguridad”: Esta categoría recoge todas aquellas afirmaciones vinculadas a que los instrumentos de evaluación son escogidos en función de que permitan al profesorado estar seguro de que el estudiante aprende. Es decir, si son fiables, esto es: se eligen si permiten reflejar aprendizajes, demostrar conocimientos, recoger lo que el estudiante sabe.
- “Pedagógico”: Bajo esta etiqueta se agrupan aquellas respuestas que han considerado la actividad evaluativa como una actividad de aprendizaje en sí misma; es decir, aquellas que han aludido a que, el dar respuesta a los requerimientos evaluativos, lleva a que los estudiantes aprendan y se impliquen en su proceso formativo. La segunda parte del instrumento a través del cual hemos recogido

la información sobre la evaluación de los estudiantes se centra en la evaluación de las competencias. Tenemos que especificar que a esta parte no han contestado todos los entrevistados, sino solo aquellos que reconocían tener una experiencia evaluativa centrada en las competencias de los estudiantes, el 24% de los participantes concretamente.

En primer lugar nos interesaba averiguar si los profesores desarrollan su actividad en una titulación que tiene un diseño por competencias. Tenemos que mencionar que el estudio se realizó cuando aun no se habían implantado de forma generalizada los estudios de grado basado en EEES. Los resultados muestran que mientras en ciencias de la salud, enseñanzas técnicas, y ciencias experimentales los profesores trabajan ya en una titulación por competencias, en cambio en humanidades y ciencias sociales la mayoría de los participantes no desarrolla sus actividades didácticas en titulaciones diseñadas por competencias.

En cuanto a la tipología de las asignaturas la mayoría de las experiencias de evaluación de competencias se realizan en asignaturas troncales, y muy pocas en asignaturas optativas. Lo interesante es que la mayoría de los que reconocen hacer una evaluación por competencias tienen grupos con más de 80 alumnos. Además los profesores que han reconocido que no realizan una evaluación por competencias consideran que la falta de conocimiento sobre el tema es el principal motivo por encontrarse en esta situación.

Relativo a los criterios en función de los cuales se escogen las competencias por evaluar, las respuestas ponen de manifiesto una serie de criterios que se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- La normativa (33 respuestas)
- La coherencia con el contenido (19 respuestas)
- La coherencia con la metodología (17 respuestas)
- La demanda social (17 respuestas)
- Las condiciones logísticas (15 respuestas)
- La tradición y la experiencia docente (8 respuestas)
- La coherencia con los contenidos (especialmente para las competencias específicas) y con las metodologías (para aquellas otras más genéricas) también resultan relevantes y refrendan una de las características que nuestro equipo de investigación ha considerado más importante, tanto para la evaluación de competencias como para la evaluación de aprendizajes, tal y como lo habían señalado, entre otros, Gijbels *et al.* (2005).

La siguiente pregunta, de opinión, nos permite conocer la percepción del profesorado sobre los puntos fuertes y débiles de la evaluación centrada en competencias. Los resultados extraídos de la categorización de los datos disponibles, muestran que, a la hora de mencionar cuáles son los tres importantes aspectos positivos y los tres aspectos negativos de la evaluación por competencias, los docentes consideran como criterio fundamental –en orden decreciente– los que se sistematizan en cuadro siguiente:

Cuadro 2: Aspectos positivos y negativos de la evaluación por competencias.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Mejora aprendizaje: siendo la categoría donde más respuestas se encuentran “iniciativa, implicación”, “permite que cada estudiante pueda hacer un trabajo de investigación, según sus propios intereses”, aseguran algunos de los profesores encuestados, que es uno de los aspectos que más beneficio le encuentran.	Carga de trabajo: supone mucho trabajo para ellos y también para los estudiantes, es un trabajo más exigente, preparar con más dedicación las clases, focalizar las actividades, se piden demasiados proyectos, etc.
Seguimiento: los docentes afirman que este tipo de evaluación puede favorecer tanto el seguimiento del profesor en el proceso de aprendizaje del estudiante, como para el estudiante en su propia reflexión de este progreso.	La normativa: es una propuesta que no deja de ser impuesta y que por lo tanto, se resta la autonomía docente para trabajar, porque “generalizar las competencias en el diseño docente no está bien para todas las asignaturas, ni para todos los profesores”.
Coherencia profesional: tiene que ver con el aspecto relacionado entre la práctica docente en las clases con la evaluación que se lleva a cabo para acercar el aprendizaje lo mejor posible, a lo que en el futuro laboral encontrarán en ámbito profesional.	Resistencia al cambio/innovación: existe inercia cultural y formativa que no permite asumir este cambio de propuesta o bien se afirma que los alumnos no conocen el proceso, por lo que evaluar de esta forma les resulta bastante difícil.
Satisfacción: afirmaciones tales como “motivación e implicación de los alumnos” son respuestas que se engloban dentro de esta categoría.	Número de estudiantes que dificulta la evaluación por competencias o las condiciones logísticas, falta de espacios adecuados
Integración: las consideraciones como “visión global” o que estas prácticas, “evalúan diferentes aspectos”, hacen referencia a que evaluar por competencias posibilita integrar otros aspectos que van más allá de lo puramente conceptual o cognitivo.	Dificultad de coordinación: de coordinarse con sus pares, para desarrollar actividades de evaluación por competencias de forma conjunta o la ausencia de formación del profesorado. Hay quienes opinan que “es una aberración implantar, sino se han formado los profesores para trabajar así.”

CONCLUSIONES

El estudio pretende ofrecer una imagen actual sobre las percepciones del profesorado catalán sobre las prácticas evaluadoras centradas en las competencias de los estudiantes. El tema de la evaluación por competencias ha suscitado un interés legítimo en los últimos años, reflejado en los estudios científicos y encontrado su máxima manifestación en los estudios y los análisis más recientes realizados en España y Europa. En este sentido nuestro estudio ofrece un punto de partida para futuros estudios que exploren, incorporando otras metodologías cualitativas, la dinámica y las implicaciones institucionales de la evaluación centrada en competencias en las universidades españolas.

A continuación sistematizamos algunos de los aspectos clave de nuestro estudio y a partir de aquí lanzamos algunos puntos de reflexión. En primer lugar, se ha constatado que las decisiones respecto a la evaluación que toma el profesorado tienen una fuerte dependencia tanto de las posibilidades y limitaciones que establece la normativa vigente como de las decisiones institucionales. Los participantes reconocían que uno de los principales obstáculos a la hora de emplear una evaluación por competencias es el marco normativo o bien las consignas institucionales que se reciben al nivel organizativo. En este sentido, que se produzca un cambio en la evaluación tiene que venir respaldado por un fuerte liderazgo pedagógico y/o por cambios organizativos. Sin embargo, en algunos casos, los cambios en las estructuras de gobierno no se han dado (como alerta el informe Trends IV, (Reichert y Tauch, 2005) o en nuestro país los informes de Valcárcel, 2004, 2006). Una primera reflexión, pues, nos acerca a la necesidad de emprender acciones para enmarcar los cambios metodológicos y evaluativos en estructuras que permitan dichas innovaciones.

En segundo lugar, se ha detectado una escasa utilización de las técnicas que requieren una mayor participación por parte del alumnado en su propio proceso de evaluación. Esto contrasta con las necesidades de los procesos de aprendizaje por competencias que, necesariamente, pasan por resolución de casos, proyectos, exposiciones, simulaciones,... (Denyer, 2007). En el uso de estas técnicas, la observación por ejemplo se torna imprescindible, tal y como se ha explicitado en el punto segundo del apartado "la evaluación por competencias". Así pues, una línea de reflexión en el futuro, que se desprende del análisis de los datos, es la necesidad de buscar procesos viables de observación (externa, entre iguales o autoobservación) para la recogida de información válida que permita evaluar procesos relevantes. Como ya hemos indicado, el conjunto de instrumentos y estrategias que empleemos debe llevarnos a una evaluación diferente: que se base más en las ejecuciones que en los resultados, en los procesos que en los productos; que sea di-

versificada, con diversos instrumentos y agentes evaluativos (incorporando la co y la autoevaluación), coherente con los modos de trabajar y que se sitúe en escenarios lo más reales posibles.

En tercer lugar, el profesorado indica que raramente se emplean técnicas específicas para una evaluación diagnóstica y ésta es, como ya hemos indicado, imprescindible para realizar una evaluación de “valor añadido” o de la progresión de las competencias (aceptando que el desarrollo de éstas se produce a lo largo de la vida). Éste es uno de los puntos a mejorar tanto en el seno de una asignatura o materia como en el marco de la titulación en su conjunto.

En cuarto lugar, la dimensión formativa es el punto más destacado por quienes practican una evaluación por competencias. Suelen aludir en el ítem 17 del cuestionario a que la evaluación continuada les permite favorecer el aprendizaje, en el 18 consideran que las actividades de evaluación son en sí mismas actividades de aprendizaje y en el ítem 5 (sobre los motivos por los que escogen un instrumento de evaluación) suelen dar respuestas vinculadas a su potencial formativo. Esto constituye un dato para la reflexión. La riqueza del proceso está no sólo en utilizar los instrumentos más adecuados sino en hacerlo con una determinada finalidad, con un propósito formativo, tal y como indican Kaftan *et al.* (2006) y no sólo de acreditación o cualificación. Este cambio es quizá un cambio cultural, no instrumental, y a medio, no a corto plazo, con lo que es especialmente difícil. Del mismo modo, uno de los aspectos negativos ha sido las resistencias al cambio, en parte por el desconocimiento del proceso y, en parte por la reiteración –vicaria– con la que ponemos en práctica experiencias que hemos vivido como alumnos. Éste es también un cambio cultural. Es por ello que debemos apostar por la formación del profesorado en esa línea.

En quinto y último lugar, lo que más hemos echado en falta es el establecimiento de procesos de autoregulación de los aprendizajes. El profesorado, en las respuestas abiertas, no ha señalado ninguna práctica en la que, además de evaluar resultados o ejecuciones, se evalúen procesos o progresiones. Es decir, nadie ha explicitado que pide al alumnado que se documente un proceso seguido, que se reflexione sobre los puntos fuertes y las limitaciones de un trabajo, que se narre qué ha resultado difícil y cómo su trabajo podría haber sido mejor,... en definitiva que se busque que el estudiante se haga más consciente de cómo aprender para poder enfrentarse, en el futuro, a tareas de tipo análogo con mayores posibilidades de éxito (Boud, 1991; Boekaerts *et al.*, 2000). Ésta quizá sea nuestra mayor asignatura pendiente.

Fecha de recepción del original: 24 de mayo de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 16 de febrero de 2012

REFERENCIAS

- Allen, D. (2000). *Assessing Student Learning: From Grading to Understanding*. Buckingham: Open University Press
- Alonso, M. I. (2010). *Elaboración de una guía para desarrollo-evaluación de competencias en estudiantes universitarios e indicadores para el estudio de la calidad* (EA2009-0001). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20100729123633Proyecto%20EA2009-0001.%20Informe%20final2.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Bangert, A. W. (1995). Peer assessment: An instructional strategy for effectively implementing performance-based assessment. *Dissertation Abstracts International*, 56(35), 5-25.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boekaerts, M., Pintrich, R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem
- Boud, D. (1991). *Implementing student self assessment*. Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- Boud, D. (Ed.) (1988). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 339-413.
- Brown S. y Glasner A. (Eds.) (1999). *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Buján, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (Eds.) (2011). *La Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Madrid: Eduforma.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association. Extraído el 26 de marzo de 2012 de http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=399&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf

- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 40(3), 135-147.
- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008) Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/69>
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- García, M. (2010). *Proyecto EVALSOFT. Evaluación de competencias interpersonales (soft skills) en los grados universitarios (EA2009-0020)*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Extraído el 26 de marzo de 2012 de http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20100728140312informe%20evalsoft_1.pdf.
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, “Bolonia” y otros demonios. *La cuestión Universitaria*, 5, 4-9. Extraído el 26 de marzo de 2012 de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=39
- Gerard, F. M. (2005). *L'évaluation des compétences à travers des situations complexes*. Ponencia presentada en el Colloque de l'Admee-Europe. Reims: IUFM Champagne-Ardenne. Extraído el 26 de marzo de 2012 de http://www.bief.be/docs/publications/evaluation_des_competences_par_situation_complexe_110131.pdf
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. y Van der Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assesment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). Assessment practices at Spanish universities: from a learning to a competencies approach. *Evaluation & Research in Education*, 24(3), 167-181
- Kaftan, J., Buck, G. A. y Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer les compétences: pas si simple. *Formation et Profession*, 11(1), 14-17.
- McDonald, B. (1988). La evaluación y el control de la educación (pp. 467-478). En J. Gimeno y. A. Pérez (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- McVay Lynch, M. (2002). Evaluating Student Mastery and Program Effectiveness. *DEOSNews*, 11(12). Extraído el 27 de marzo de 2012 de http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews11_12.asp

- Monereo, C. (Coord.) (2009). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Pagés, T. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas docentes en la universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE.
- Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado (pp. 7-36). En M T. González, A. Tey, M. A. Escombros, M. Martínez Martín y A. Pérez Gómez, *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC / Octaedro / FIES.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Posibilidades del portafolios como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias (EA2009-0113)*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prades, A. (2005). *Competències i EEES, aprenentatge de competències i avaluació de les competències*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Reichert, S. y Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association. Extraído el 26 de marzo de 2012 de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
- Rodríguez, G. (Coord.) (2010). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Síncronas (foros, blogs y wikis) (EA2008-09)*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://www.dtic.upf.edu/~daviniah/evalhida.pdf>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Québec): Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Segers M. y Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327-339
- Smith, C. B. (2003). *Alternative Forms of Assessment*. Washington: Institute of Education Sciences.
- Stephen, R. y Smith, R. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency-based Curriculum. *Academic Medicine*, 78(1), 97-107.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 15-30
- Tenbrink, T. D. (2006) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Barcelona: Narcea
- Trillo Alonso, F. (2005) Competencias Docentes y Evaluación Auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, 4, 85-103.

- Valcárcel, M. (2010). *Modelos prácticos y eficientes de formación y evaluación de competencias transversales en estudiantes y profesores* (EA2009-0127). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior* (EA2004-0036). Córdoba: Universidad de Córdoba. Extraído el 26 de marzo de 2012 de campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS.../informe_validacion_activ.pdf
- Valcárcel, M. (Coord.) (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas* (EA2006-0038). Córdoba: Universidad de Córdoba. Extraído el 26 de marzo de www.francescesteve.es/eportfolio/publicaciones/Informe-EEES.pdf
- Valderrama, E., Rullan, M., Sánchez, F., Pons, J., Cores, F. y Bisbal, J. (2009). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios (pp. 406-412). En *Actas de las XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática (JENUÍ)*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/7892>
- Van De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, P. y Van Der Rijt, J.A. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero / ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educación XXI*, 24, 57-76
- Woodward, H. (1998). Reflective journals and portfolios: learning through assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 415-423
- Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 17-34
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 4(2), 31-39.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.