

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS MEDIANTE RÚBRICAS

Ruth Herrero, M^a Ángeles Ferrer, Antonio A. Calderón

Introducción

Los procesos de reforma del Sistema de Educación Superior han permitido el desarrollo de un sistema de evaluación más centrado en la “evaluación para el aprendizaje” que en la “evaluación del aprendizaje”. Así, en los últimos años se han publicado numerosos trabajos en los que se analiza y reflexiona sobre el papel real que debe tener la evaluación en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) universitarios. En este sentido, coincidimos con Brown y Glasner (1998) al entender que “la evaluación es eminentemente positiva”. No hemos de obviar que, como mencionan Race *et al.* (2007), “el aprendizaje de los estudiantes puede ser tan bueno como lo sean las tareas de evaluación que propongamos”. Otros muchos investigadores coinciden con estos autores al enfatizar la importancia de la evaluación:

- “Es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y en sus comportamientos como aprendices” (Erwin, 1991).
- “Los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de enseñanza” (Boud, 1985).
- “Desde el punto de vista de nuestros estudiantes, la evaluación define siempre el currículo real” (Ramsden, 2000).
- “Se puede argumentar que la única cosa útil que nosotros como profesores podemos hacer para influenciar positivamente los procesos de E-A es elegir correctamente el diseño de la estrategia de evaluación adecuada a cada propósito” (Brown y Glasner, 1998).

El nuevo paradigma educativo reivindica un papel más preponderante de la evaluación y, como señalan Villa y Poblete (2007), “el sistema de evaluación de una asignatura debe incluir no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también debe indicar todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, a la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesor considere que debe tener información para mejorar”. Este nuevo enfoque de la evaluación, denominado por los expertos “evaluación sostenible”, capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje del presente sin comprometer las necesidades futuras de aprendizaje (Valverde y Ciudad, 2014), nos obliga a diversificar las técnicas de evaluación, a implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje (mediante autoevaluación y evaluación a cargo de compañeros) y a evaluar de forma regular. Así mismo, hemos de

“hallar los modos de equilibrar la evaluación para que enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y les lleve a obtener las calificaciones necesarias para sus futuras vidas y carreras” (Brown y Glasner, 1998), porque, como menciona Moss (1992), “la tarea de evaluación debe requerir en algún momento una demostración activa del conocimiento en cuestión, en contraste con hablar o escribir sobre él”. Por tanto, pasamos a un modelo integral, en el que debemos evaluar todo tipo de competencias, no sólo las de carácter específico, sino otras, las genéricas que no se suelen tener en cuenta y que, en general, no estamos acostumbrados a evaluar. En este modelo de evaluación de niveles, se hace hincapié en qué han aprendido los estudiantes y hasta qué punto lo han aprendido. Para ello, hay que hacer un mayor esfuerzo a la hora de diseñar el proceso evaluativo estableciendo, en primer lugar, qué tienen que aprender, las cualidades o actuaciones que definen las categorías de calificación y las técnicas de evaluación que nos permitan evaluar cómo lo han hecho.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la evaluación debe ser cualitativa y debe reflejar el nivel jerárquico en el que se desenvuelve un estudiante según los objetivos preestablecidos en la planificación curricular de la asignatura (Biggs, 2005). La idea que subyace, por tanto, es que debemos pasar de un modelo de evaluación cuantitativo (en el que la calificación global depende del número de ítems correctos) a uno cualitativo, es decir, establecer una jerarquía del aprendizaje, como por ejemplo la taxonomía SOLO (Biggs, 2005) o la taxonomía previa de Bloom *et al.* (1956, 1964, 1971), y determinar el nivel jerárquico alcanzado por el estudiante. También es importante evaluar de forma holística y no de forma analítica, ya que para que una evaluación sea válida debe referirse a la actuación completa y no sólo a aspectos concretos de la misma. Además, el juicio que emitamos debe seguir un planteamiento hermenéutico, lo que enlaza con el concepto anterior, comprendiendo el todo a la luz de sus partes. Desde un punto de vista realista, ha de reconocerse que este no parece ser un hito fácil de alcanzar.

¿Qué es una competencia?

En relación con la definición de competencia, de la que existen multitud de enunciados, se ha decidido trabajar con la que aparece en el Proyecto “Tuning” (2003):

“una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”.

Modelo paso a paso para la evaluación de competencias genéricas

En todo proceso de evaluación se ha de tener muy claro qué y cómo se va a evaluar y se han de establecer los criterios a aplicar para llevar a cabo esa evaluación. Además, es necesario tener presente que los resultados del aprendizaje y los métodos de evaluación deben estar alineados (Biggs, 2003). Así, simultáneamente a la formulación concreta de los resultados del aprendizaje, en un ejercicio interactivo, se debe pensar en qué herramientas y técnicas serán las más pertinentes para determinar el grado de aprendizaje que ha sido alcanzado por el estudiante. Conocer esto de antemano permitirá al estudiante saber con claridad, no sólo lo que se espera de él, sino cómo habrá de demostrarlo (ANECA, 2013).

A modo de síntesis, para la implementación de una evaluación basada en competencias, como mencionan McKeachie y Svinicki (2006), hay dos escollos que resolver:

- *Desarrollar las definiciones de las competencias deseadas que sean apropiadas y comprensibles.*
- *Desarrollar criterios adecuados para evaluar el grado de adquisición de cada competencia.*

Definir cada competencia de forma apropiada y comprensible

Es necesaria una definición apropiada de las competencias para saber exactamente qué se está evaluando (véase tabla 1).

Tabla 1. La complejidad de definir las competencias y sus componentes (Fuente: Fernández-March, 2008)

Enunciado: <i>¿qué queremos que los estudiantes sean capaces de hacer?</i>		Contexto de realización: <i>condiciones específicas en las que se evaluará la adquisición de la competencia.</i>
Componentes		Criterios de evaluación: <i>elementos observables y medibles.</i>
Capacidades: <i>saber hacer medianamente complejo que integra habilidades.</i>	Habilidades: <i>saber hacer simple. Integra contenidos disciplinares.</i>	
Capacidad 1	Habilidad 1	
Capacidad 2	Habilidad 2	
Capacidad 3	Habilidad 3	
Sentido de la competencia: <i>comprender las diferentes tareas que el estudiante podrá realizar en el ejercicio de la competencia.</i>		

Si no existen definiciones de referencia claras, se corre el riesgo de que diferentes agentes evaluadores den resultados disímiles, lo que afecta a la rigurosidad y fiabilidad del proceso de evaluación. En este sentido, cabe mencionar que en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior de la red europea de agencias de garantía de calidad (ENQA, 2005) se establece que:

“Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente”.

Por tanto, a la hora de definir las competencias y establecer los criterios, es básico que las definiciones y los criterios sean inteligibles y conviene que existan ejemplos de lo que se espera que sean capaces de demostrar. Si reformulamos las competencias como resultados del aprendizaje, estos deben escribirse de tal forma que permitan ser observados, en la medida de lo posible, de forma directa o, si no, de forma indirecta.

Por otro lado, además de definir este marco de criterios a evaluar hay que buscar los métodos más adecuados para ello (Gibbs, 1995). Es importante definir de manera satisfactoria las pruebas a realizar (actividades de E-A), de las que se derivan evidencias que permiten medir el grado de adquisición de la competencia en cuestión. Responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo demuestra el estudiante lo que ha aprendido?, ¿Cómo manifestará que ha alcanzado un resultado del aprendizaje

concreto? o ¿Cómo se puede observar que un resultado del aprendizaje definido ha sido adquirido?, pueden ayudarnos a reflexionar sobre los métodos y criterios de evaluación más adecuados para que el estudiante evidencie su aprendizaje (ANECA, 2013; Ferrer *et al.*, 2013). En la tabla 2 se muestran diferentes métodos de evaluación relevantes.

Tabla 2. Aspectos a considerar en la evaluación de competencias (Fuente: Fernández-March, 2008)

El concepto de competencias implica	Consecuencias para la E-A y la evaluación	Posibles instrumentos
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyectos Casos Problemas Practicum
2.- Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones (performance-based-assessment)	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar la capacidad para movilizar pertinentemente los conocimientos aprendidos	Tareas auténticas: simulaciones, casos, problemas, realidad.
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica, formativa, final)
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos de autorregulación

Todos los métodos que aparecen reflejados en la tabla 2 presentan ventajas y desventajas a la hora de evaluar los resultados del aprendizaje. Dependiendo de la naturaleza del resultado del aprendizaje a evaluar, será mejor utilizar un método u otro y la utilización conjunta de varios métodos de evaluación a lo largo de la asignatura o del programa permitirá maximizar la validez de la evaluación y minimizar los posibles sesgos. Asimismo, la búsqueda de una mayor objetividad del proceso de evaluación puede llevar a la utilización de otros métodos quizás menos conocidos pero, qué duda cabe, de importantes bondades (por ejemplo: la evaluación mediante rúbricas, los portafolios o la observación directa del desempeño) (ANECA, 2013). En este trabajo se ha optado por presentar un modelo de evaluación mediante rúbricas.

Cada método evaluativo involucra solamente una muestra de los comportamientos que definen la competencia deseada. Sin embargo, cuando se habla de un sistema de evaluación basado en competencias, se intenta emplear evidencias tomadas de manera contextualizada, más auténtica, sobre cómo los estudiantes muestran las competencias deseadas. Ha de tenerse en cuenta que cuanto más reduccionista sea la definición del logro que el estudiante debe alcanzar, más limitada es la validez de la prueba que se realiza y, por tanto, de los resultados que se derivan.

¿Por qué se han elegido las rúbricas como instrumento evaluativo?

Como señala Fernández-March (2008), las rúbricas son una de las alternativas disponibles para evaluar el trabajo del estudiante. En concreto, se debe mencionar que

las rúbricas gozan de gran prestigio en la enseñanza anglosajona, ya que satisfacen varios aspectos de la evaluación auténtica como son:

- Evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y fiabilidad.
- Proporcionar *feed-back* significativo a los estudiantes y emitir calificaciones sin cantidades ingentes de tiempo.

Asimismo, en la bibliografía especializada se destacan otros aspectos útiles de las rúbricas en el proceso de E-A, como los de:

- Ayudar al docente a clarificar los objetivos de aprendizaje y a diseñar las actividades de enseñanza pertinentes.
- Facilitar la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados, lo que les permite focalizar sus esfuerzos hacia los elementos críticos del currículo.
- Propiciar el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y autoevaluación; en la medida en que la rúbrica se convierte en un referente común para el desarrollo de cualquier actividad, es un referente para valorar el progreso, regular el esfuerzo y modificar el modelo de aprendizaje.
- Ajustarse a las exigencias de la evaluación de competencias debido a su versatilidad.

Desarrollar criterios adecuados para evaluar el grado de adquisición de cada competencia mediante rúbricas

Cualquier método de evaluación empleado debe contar con criterios claros y detallados, que puedan ser traducidos en parámetros a partir de los cuales los evaluadores cuantificarán y proporcionarán su valoración. En el modelo de evaluación mediante rúbricas, como proponen Villa y Poblete (2007), es necesario establecer los indicadores, es decir, evidencias relevantes y significativas del grado de desarrollo de las competencias, y concretar dicho desarrollo en una escala de valoración progresiva de 5 descriptores para cada uno de los indicadores. Para la elección de los descriptores conviene que estos sean de bajo nivel inferencial con el fin de aumentar la fiabilidad interna de la rúbrica. La escala a plantear ha de ser amplia, claramente definida y ha de contar con puntuaciones intermedias (no se puede pasar de incompetente a muy competente). Para evitar el juicio subjetivo, los criterios han de estar especificados claramente de antemano.

La rúbrica se completa con tres niveles de logro (ver figura 1):

- Nivel básico, se refiere al conocimiento que el estudiante posee y que es necesario para desarrollar la competencia.
- Nivel intermedio, en el cual el estudiante aplica el conocimiento o destreza en diferentes situaciones.
- Nivel avanzado, que indica el modo en que la persona es capaz de integrar la destreza o habilidad en su vida y es capaz de demostrar su habilidad.

El modelo empleado para la evaluación de una competencia se esquematiza en la figura 2.

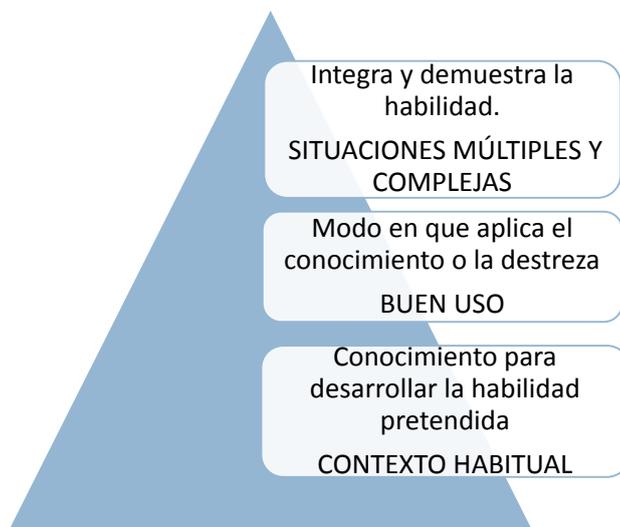


Figura 1. Niveles de Logro (Fuente: Villa y Poblete, 2007)

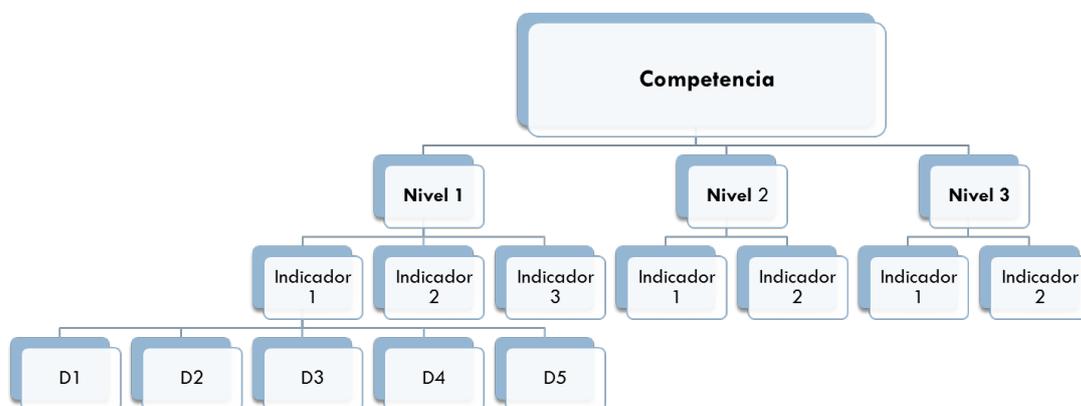


Figura 2. Modelo de rúbrica

Ejemplos de rúbricas para evaluar competencias genéricas pueden encontrarse en el manual *Equipos Docentes: una nueva apuesta en el EEES*.

Otros aspectos a tener en cuenta

La importancia de la práctica y la retroalimentación

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que las competencias se adquieren a través de la práctica. En este sentido, la retroalimentación dada a los estudiantes es de gran importancia, ya que sin retroalimentación las habilidades y/o capacidades no mejoran. Por tanto, en un modelo de evaluación por competencias, la evaluación formativa ha de llevarse a cabo de forma frecuente, por lo que no es de extrañar que estos modelos se describan en la literatura como formatos de “aprendizaje a través de la evaluación”. Además, no hay que olvidar que hay que entrenar a los estudiantes en aquellas competencias que queremos que desarrollen:

“Diga lo que quiere que los estudiantes sean capaces de hacer, enséñeles a hacerlo y después compruebe si pueden hacerlo en realidad; si no pueden, pruebe de nuevo hasta que puedan hacerlo” (Keller, 1968).

Si no llevamos a cabo este entrenamiento, nos podemos encontrar ante dos situaciones, o bien el estudiante demuestra un nivel muy bajo de adquisición de la competencia o evaluamos el nivel que traía de la competencia de partida, dado que no la ha desarrollado a posteriori.

En relación a la evaluación formativa parece adecuado recordar lo que comenta Biggs (1995) al respecto: “para que funcione la evaluación formativa, los estudiantes deben sentirse libres para manifestar su propia ignorancia y los errores de su pensamiento, pero, si los resultados se utilizan para calificar, estarán muy motivados para ocultar sus posibles puntos débiles.”

¿Cómo familiarizarse con la evaluación de habilidades/capacidades?

La aproximación más sencilla para llevar a cabo una evaluación de habilidades/capacidades sería incluirla en tareas de E-A concretas previamente establecidas en la planificación curricular de la asignatura. Otra posibilidad sería modificar ciertas tareas preexistentes para desarrollar alguna habilidad/capacidad específica. Por ejemplo, las capacidades más comunes que se suelen evaluar en un informe de prácticas de laboratorio son la capacidad de expresión escrita y la capacidad de recopilar e interpretar datos. Aunque podría evaluar otras como, por ejemplo, la comunicación oral en un contexto académico, simplemente pidiendo que los estudiantes realicen una presentación oral del informe de prácticas (que puede ir precedida, si se dispone de tiempo, de una sesión preliminar en la que el profesor y los compañeros indiquen los aspectos a mejorar). En cualquier caso, siempre es importante clarificar qué habilidades/capacidades se van a evaluar y los criterios que se van a emplear para su valoración (véase la figura 2). Mediante el empleo de rúbricas se explicitan los componentes de la competencia que se analizan, sirviendo para facilitar nuestra retroalimentación y, a la vez, ayudando a que los estudiantes centren su atención en estos indicadores y desarrollen estas habilidades.

No obstante, ha de mencionarse que en ocasiones se recurre a tareas que se diseñan específicamente para analizar ciertas habilidades de manera descontextualizada, corriéndose el riesgo de perder el propósito que se perseguía.

¿Cómo convertirse en un evaluador de competencias?

Es necesario, en primer lugar, familiarizarse con el concepto de la competencia que se va a evaluar, así como con los distintos indicadores y descriptores asociados. Además, aprender a realizar “juicios” a partir de las nuevas evidencias que se generan y posteriormente calibrar esta manera de emitir los juicios con el fin de que la aproximación sea consistente. Por supuesto, es necesario ir reformulando los criterios y las escalas con el empleo de los mismos, dado que la implementación de modelos externos diseñados por otros no es tan adecuada como los diseños que se deriven de la internalización de estos procesos. En este sentido, los documentos relacionados con el *Proyecto 7 competencias UPCT* deben considerarse como un punto de partida para la elaboración de materiales docentes propios.

La evaluación de competencias contextualizada

Un aspecto a considerar es que hay ciertas competencias genéricas que pueden estar más ligadas a una disciplina que a otra. De hecho, muchas disciplinas cuentan con sus

propias competencias de tipo genérico como parte de su currículo y de su práctica profesional. Esto es muy importante, ya que, como señala Gibbs (1995), “aunque las competencias pueden enseñarse/aprenderse (ejercitarse) y evaluarse separadamente, es sólo cuando éstas están integradas con la materia en cuestión cuando pueden evaluarse adecuadamente”.

Cuando se tenga que llevar a cabo una evaluación de competencias descontextualizada, conviene tener presente que ésta no es representativa, dado que no es posible inferir cual será la actuación del estudiante en una situación real. Por tanto, para poder evaluar este tipo de competencias hay que intentar reproducir situaciones lo más realistas posibles, es decir, que reproduzcan en la medida de lo posible el contexto real en el que tendrían cabida.

La observación directa y los agentes a involucrar

Para evaluar adecuadamente las competencias se ha de realizar una observación directa y, por tanto, la evaluación ha de llevarse a cabo en ese específico momento. Sin embargo, aunque en ocasiones disponemos de las evidencias, normalmente nos centramos en los productos. Por ejemplo, para evaluar el trabajo en grupo se emplea exclusivamente el “trabajo final” generado. Además, en algunas competencias las evidencias más notorias provienen de los agentes involucrados en la “actuación”, más que de las evidencias que puedan ser evaluadas por el tutor/profesor. Por ejemplo, un profesor puede encontrar muy sencilla una presentación realizada por un grupo de estudiantes, pero esta puede ser incomprensible para el resto de compañeros no implicados en dicha tarea.

En consecuencia, contar con la evaluación a cargo de compañeros, aunque dificulta el proceso evaluativo, es de gran importancia y, como señala Gibbs (1995), el empleo de la autoevaluación y la evaluación por compañeros permite:

- Desarrollar la capacidad de realizar juicios.
 - La mejor manera de hacer que un estudiante aprenda sobre la calidad de una tarea (ya sea un informe, presentación,...) es a través de la práctica, emitiendo juicios y gradualmente calibrando los juicios emitidos con los de otros, especialmente con los de un experto como el tutor/profesor.
 - Involucrar a los estudiantes en debatir con otros sobre su trabajo. En ese sentido, la autoevaluación y la evaluación por compañeros puede llevar a que los estudiantes expresen detalladamente las debilidades y fortalezas. Además, al analizar su propio trabajo y el trabajo de otros, se corrigen los errores mejorando la calidad de sus trabajos.
- Poner de manifiesto la responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje, por lo que desde el inicio interiorizan los criterios y resultados a alcanzar y mejora la calidad de su trabajo antes de ser evaluado por el tutor.
- Ahorrar tiempo a los tutores/profesores. Se pueden conseguir trabajos con una mayor calidad inicial, lo que conlleva menos fases de revisión.

¿Cuántas competencias se pueden evaluar a la vez?

Aunque en ocasiones programamos actividades que, teóricamente, nos permiten evaluar muchas competencias (por ejemplo, un proyecto en grupo podría servirnos

para evaluar habilidades de organización y gestión, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación escrita y oral,... y todo a la vez) en la práctica, el resultado obtenido suele ser superficial y poco satisfactorio. El *Proyecto 7 competencias UPCT* persigue el desarrollo de un proceso evaluativo, formativo y de calidad que sea factible, por lo que se basa en la evaluación de un único nivel de una competencia.

Bibliografía

ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Versión 1.0.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid.

Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W. and Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. Volume I: The cognitive domain. New York: McKay.

Bloom, B.S.; Hastings J.T. and Madaus, G.F. (1971). *Handbook of Formative, and Summative Education of Student Learning*. McGraw Hill.

Bloom, B.S.; Masia, B.B. and Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. Volume II: The Affective Domain. New York: McKay.

Boud, D. (1985). *Problem-based learning in Education for the professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia.

Brown, S. and Glasner A. (eds.) (1998). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Society for Research into Higher Education. Open University Press,

Erwin, T.D. (1991). *Assessing Student Learning and Development*. Jossey Bass.

Fernández-March, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*. Conferencia Impartida en la Universidad Politécnica de Cartagena el 25 de septiembre de 2008 dentro de las acciones formativas del Proyecto de Innovación "Implementación de Metodologías Docentes dentro del Espacio Europeo de Educación Superior".

Ferrer, M.A.; Herrero, R.; Calderón, A.A.; Solano, J.P.; Luna, J.P.; Moreno, J.M.; de la Fuente, M.V.; Vázquez, G.; Ros, J.; Martínez-Aparicio, P.J. y Trillo, J.C. (2013). *Mejorar el aprendizaje mediante la evaluación*. En: Equipos docentes: innovación docente en la Universidad Politécnica de Cartagena (2012-2013), pp: 153-172. Cartagena: Universidad Politécnica, 2013. ISBN: 978-84-941480-5-7

Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford Centre for Staff Development

Herrero, R.; García-Martín, A.; Briones, A.J.; Ferrer, M.A.; García-Cascales, M.S. y Mendoza, A. (2013). *Proyecto 7 competencias genéricas UPCT*. En: Equipos docentes: innovación docente en la Universidad Politécnica de Cartagena (2012-2013), pp: 1-21. Cartagena: Universidad Politécnica, 2013. ISBN: 978-84-941480-5-7

Informe ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf

Keller, F. (1968). *Goodbye Teacher...*, Journal of Applied Behaviour Analysis,1, 79-89.

McKeachie, W.J. and Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Moss, P.A. (1992). *Shifting conceptions of validity in educational measurements: implications for performance assessment*. Review of Educational Research, 62, 229-258.

Race, P.; Brown, S. and Smith, B. (2007). *500 Tips on Assessment*. Kogan Page Ltd.

Ramsden, P. (2000). *Learning to teach in Higher Education*. Reprinted by Routledge Falmer.

Tuning Educational Structures in Europe (2003). J. González & R. Wagennar (ed.)

Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). *El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento*. REDU: 12 (1), 49-79. ISSN: 1887-4592

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao