



Participación del alumnado de Grado en Educación Social en los procesos de evaluación formativa de las asignaturas

Autor/res/ras: Mari Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás y M^a Luisa Belmonte Almagro.

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia.

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

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

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

{x} Español { } Inglés

Resumen.

La evaluación es uno de los elementos clave en el nuevo modelo educativo de formación por competencias, si bien, la modalidad que mayor importancia alcanza en estos momentos de transformación universitaria es la evaluación formativa, principalmente por su potencial adquirido para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta modalidad de evaluación se optimiza cuando en ella se otorga una participación activa al alumnado. Por ello, el objetivo de este estudio fue mejorar los procesos educativos en el aula mediante un sistema de evaluación formativa y participativa. En la investigación participaron 40 estudiantes de segundo curso de Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia, aplicándose para la recogida de información dos técnicas: un cuestionario a cumplimentar por parejas consensuadamente, y un grupo de discusión. Como resultado de dicha evaluación se obtuvo una valoración global del desarrollo de las asignaturas únicamente de aceptable, lo que conllevó una serie de propuestas de mejora que comenzaron a aplicarse en el primer cuatrimestre y continuarán implementándose a lo largo del segundo cuatrimestre.

Palabras Claves: Evaluación, participación, mejora, Educación Social.

Abstract.

Evaluation is one of the key elements in the new educational model of skills training, although and mode of formative assessment that it has more importance now, in these times of transformation mainly for its ability to improve teaching and learning. This type of evaluation is better when the students is actively involved. Therefore, the aim of this study was to improve the educational process in the classroom through a system of formative and participatory evaluation. Participated in the research were 40 sophomores of Social Education Degree from the University of Murcia. For data collection a questionnaire, which was to be completed by couples consensual and a discussion group was applied. As a result of this evaluation was obtained an overall

assessment of the development of the subjects acceptable only, which involves a series of improvement proposals that have already begun to be implemented in the first semester and continue to be implemented during the second semester.

Keywords: Evaluation, participation, improvement, Social Education.

Texto.

1. Introducción

En el nuevo modelo educativo universitario de formación por competencias (Holmes, 2001; Biggs, 1999 y 2004; Colás, Jiménez y Villaciervos 2005; Imbernón, 2006; Zabalza, 2006; Martín y Wolff, 2011; López Ruiz, 2011; García Sanz, 2011 y 2013; Martín del Pozo et al, 2013) la evaluación constituye una de las tareas más importantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente por su utilidad formativa y sus consecuencias socioprofesionales, como son la certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc. (Tejada, 2011). Por ello, la evaluación adquiere una relevancia especial en la educación universitaria (Cowan, 2010), sobre todo porque constituye la herramienta más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (Gibbs, 1999; Biggs, 2004).

Dentro del denominado “Ciclo de intervención educativa” (García Sanz, 2012, p. 167), la evaluación se convierte en un proceso que activa, orienta y afecta (Huertas, 2009), ya que la evaluación que interesa es aquella que active al estudiante hacia el aprendizaje, que le oriente hacia la mejora y que le afecte positivamente en relación a los esfuerzos realizados. Nos referimos a una evaluación de proceso con carácter formativo donde las actividades evaluativas constituyen una herramienta de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza, en la que se trata de pasar de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje” (López Pastor, 2009).

Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) definen la evaluación orientada al aprendizaje “como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje, a partir del cual, no solo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que se posibilita la promoción del desarrollo de competencias valiosas para su presente académico y desarrollo profesional” (p. 210). Desde esta perspectiva, las actividades de evaluación contribuyen positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mayor disposición hacia el aprendizaje mas allá de las aulas universitarias (Boud y Falchikov, 2006). El objetivo es evaluar para ayudar al estudiante a mejorar el dominio de las competencias, por lo que es necesario conocer cuáles son sus dificultades para establecer estrategias de aprendizaje apropiadas para superarlas.

Para Álvarez (2008), la evaluación formativa u orientada al aprendizaje debe apoyarse en tres aspectos fundamentales: plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje, implicar a los estudiantes en la evaluación y ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback.

Por otra parte, el nuevo modelo educativo impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve la participación activa del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es muy aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado, de manera que se le otorgue una mayor

participación a todos los implicados en el proceso evaluativo (Black y William, 1998; Dochy, Segers y Sluijmans, 1999; Echeberria, 2002; Taras, 2002 y 2010; McDonald y Boud, 2003; Falchikov, 2005; Bretones, 2008; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011; Hernández, 2012; Trevitt, Breman y Stocks, 2012; Medina-Rivilla, Domínguez-Garrido y Sánchez-Romero, 2013).

En base a este modelo teórico, los estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Murcia vienen participando, en los últimos tres años, en la evaluación de su propio aprendizaje mediante la utilización de rúbricas (García Sanz, 2013). Pero, además, durante el presente año académico (2013-2014) se les solicitó también su participación para evaluar los procesos de enseñanza del profesorado a través de un procedimiento más activo y formativo del que se viene realizando desde la Unidad de Calidad de la Universidad de Murcia. Concretamente, se pidió la participación del alumnado para que aportaran su opinión y propuestas de mejora en relación al desarrollo de las asignaturas impartidas, tal y como éste lo percibe. Con todo ello, el propósito de la presente investigación fue, por un lado, valorar, desde la percepción del alumnado, la implementación de las asignaturas impartidas durante el primer cuatrimestre en segundo curso de Grado en Educación Social, mientras las mismas se están desarrollando, y, por otro, proponer mejoras para poner en práctica tanto en lo que restaba de cuatrimestre como en el siguiente.

2. Metodología

Dentro de este apartado vamos a considerar los participantes en el estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de información, el método de investigación y el procedimiento seguido en la misma.

Respecto a la muestra, de una población de 70 alumnos y alumnas, en la investigación participaron de forma voluntaria 40 estudiantes de 2º curso de Grado de Educación Social (grupo 1) de la Universidad de Murcia. Se trata de un grupo de estudiantes muy activos e implicados en los temas universitarios y sociales.

Para la recogida de información, se utilizó, en una primera fase, un cuestionario de 17 ítems. Los 16 primeros son mixtos, integrando cada uno una escala tipo Likert de 5 grados y un apartado abierto de observaciones para matizar cualitativamente la puntuación numérica otorgada. El último ítem es totalmente abierto, siendo su finalidad que los estudiantes puedan añadir o destacar aspectos concretos para mejorar el desarrollo del curso.

En la segunda fase del proceso evaluativo se recurrió a un grupo de discusión, moderado por la tutora del grupo. En él se debatieron y puntualizaron algunos contenidos contemplados en los cuestionarios, aportando propuestas de mejora para la continuidad del curso académico.

En relación al método de estudio, nos encontramos ante una investigación evaluativa, concretamente se procedió a realizar la cuarta fase del ya mencionado Ciclo de intervención socio-educativa, correspondiente a la aplicación del programa de intervención y a la evaluación formativa del mismo.

Respecto al procedimiento, la tutora del grupo citó a los estudiantes, que voluntariamente quisieran participar en la evaluación de la asignatura. En relación a la recogida de información, en primer lugar, tras las correspondientes instrucciones,

los cuestionarios fueron cumplimentados por parejas de alumnos, con respuestas consensuadas. Por lo tanto, al participar 40 estudiantes, se recogieron 20 cuestionarios. Seguidamente, se procedió a la puesta en común mediante el gran grupo de discusión.

Tras analizar los datos cuantitativos, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19, y los cualitativos mediante las fases de reducción, descripción, comparación e interpretación (García Sanz y Morillas Pedreño, 2012), se redactó un informe de evaluación, que fue entregado tanto al alumnado de 2º curso de Grado en Educación Social (grupo 1), como al profesorado implicado en su docencia.

En el grupo de discusión los estudiantes manifestaron que sus opiniones hacían referencia a algunas asignaturas, no a todas, por lo que se sugirió a los docentes implicados hacer una reflexión individual respecto a las aportaciones del alumnado, intentando mejorar aquello que a cada uno compete.

3. Resultados

En relación a la valoración de las asignaturas (primer objetivo de la investigación), los resultados procedentes de la información cuantitativa proporcionada a través del cuestionario, tanto a nivel global, como por ítems, fueron los que se muestran seguidamente en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos de los ítems del cuestionario

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	2,25	4,13	3,17	,50
Guías docentes	2	4	2,65	,67
Sesiones teóricas	2	5	3,00	1,05
Sesiones prácticas	1	5	3,35	,93
Tutoría presencial	1	5	2,95	1,18
Tutoría virtual	1	3	2,00	,82
Participación alumnado	1	5	3,60	1,09
Orientación competencias	1	5	3,35	1,09
Competencias específicas	1	5	3,30	1,13
Competencias transversales	2	5	3,35	,87
Suficiencia de tiempo	2	5	3,80	1,15
Esfuerzos razonables	2	5	3,40	1,09
Recursos materiales	1	5	3,70	1,13
Evaluación formativa	1	5	3,30	1,03
Responsabilidad alumnado	1	5	3,20	1,15
Coordinación asignaturas	1	5	2,45	,99
Formación Educador/a Social	1	5	3,42	1,12

Como se aprecia, globalmente, el desarrollo de las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre fue calificado por los estudiantes con una valoración que se puede considerar de aceptable.

Por ítems, los estudiantes otorgaron una valoración promedio alta, o cercana a la misma (de 3,6 a 4), a la suficiencia de tiempo para realizar las actividades de las distintas asignaturas, así como a los recursos materiales que se poseen y a su participación en las actividades propuestas.

La adecuación de las sesiones prácticas de las asignaturas y su relación con la parte teórica de las mismas; la orientación de contenidos, metodología y actividades hacia el desarrollo de competencias; el grado de desarrollo de las competencias específicas y transversales de las asignaturas; la realización de esfuerzos razonables por parte del alumnado; los procedimientos de evaluación formativa para orientar el desarrollo de los aprendizajes; el compromiso y responsabilidad del alumnado ante las asignaturas; y la utilidad de las asignaturas para la formación del Educador/a Social fueron aspectos valorados por el alumnado con una puntuación algo superior a aceptable (de 3,3 a 3,42 de media).

Con valoraciones medias aceptables o próximas a esta categoría (de 2,65 a 3) calificaron los estudiantes la utilidad de las guías docentes; la adecuación de las sesiones teóricas y su relación con la parte práctica de las asignaturas; y la utilización de la tutoría presencial.

Por último, la coordinación entre asignaturas y el uso de la tutoría virtual fueron los aspectos peor valorados por el alumnado (entre 2 y 2,45 de media), con puntuaciones consideradas como bajas o medio-bajas.

Seguidamente, en la tabla 2, se presentan los resultados procedentes del análisis cualitativo de las opiniones expresadas por los estudiantes a través del cuestionario, especificando el número de par de estudiantes que manifestaron cada comentario, así como el porcentaje que ello supone ante el total de discentes participantes.

Tabla 2. Resultados del análisis cualitativo del cuestionario

Ítems	Comentario	Frecuencia	Porcentaje
Guías docentes	Incompletas, no actualizadas	3	15%
	Poco claras	2	10%
	Poco utilizadas	14	70%
Sesiones teóricas	Teoría a examen poco concreta	9	45%
	Poca relación con práctica	3	15%
	Adecuadas	4	20%
Sesiones prácticas	Adecuada sólo en algunas	7	35%
	Poca relación con teoría	1	5%
	Adecuadas	2	10%
Tutoría presencial	No utilizada	8	40%
	Poco respeto de horarios	2	10%
	Cumplen su función	4	20%
Tutoría virtual	No son de ayuda	6	30%
	No se usan	4	20%
	Sólo útiles en algunas asignaturas	5	25%

Ítems	Comentario	Frecuencia	Porcentaje
Participación alumnado	Buena participación	2	10%
	Poca, por falta de motivación	9	45%
	Baja, pero mejora en las prácticas	3	15%
Orientación competencias	Sólo en algunas	7	35%
	Mal orientadas	2	10%
	Metodología confusa	1	5%
Competencias específicas	No las estamos aprendiendo	1	5%
	Sólo en algunas	7	35%
	Se desconoce	2	10%
Competencias transversales	Se están consiguiendo	2	10%
	Sólo en algunas	4	20%
Suficiencia de tiempo	Tiempo adecuado	6	30%
	A veces falta tiempo	4	20%
	Los profesores no asisten a clase	2	10%
Esfuerzos razonables	Los esfuerzos son razonables	3	15%
	Falta motivación	7	35%
	Faltan créditos en asignaturas	4	20%
Recursos materiales	Recursos adecuados	8	40%
	Se pueden mejorar	6	30%
	La red wifi falla	2	10%
Evaluación formativa	Mucha teoría y poca práctica útil	1	5%
	No se percibe en la mayoría	10	50%
Responsabilidad alumnado	No en todas las asignaturas	4	20%
	No hay compromiso	4	20%
	No hay motivación	2	10%
	Sí hay motivación	2	10%
Coordinación asignaturas	No relación con las de este año	2	10%
	Sólo en algunas	9	45%
	Relación con las del año pasado	4	20%
Formación Educador/a Social	Mucha teoría y poca práctica útil	1	5%
	Sólo en algunas	5	25%
	No relación con el futuro trabajo	4	20%
Otros aspectos o necesidades	Temarios más claros	6	30%
	Mejor relación alumno-docente	2	10%
	Más motivación	5	25%
	Mejor valoración de la asistencia	1	5%
	Más implicación del profesorado	6	30%
	Más tiempo para prácticas	3	15%
	Grupos prácticas más pequeños	2	10%

De la tabla que precede, cabe destacar como aspectos susceptibles de mejora: utilización de las guías docentes, explicitación de los contenidos teóricos que se van a solicitar para el examen, potenciación de la motivación y participación del alumnado, aumento de la coordinación entre asignaturas, utilización de la tutoría presencial, mejora de la utilidad de las sesiones prácticas, orientación de los contenidos, metodología y evaluación hacia el desarrollo de competencias y utilización de la evaluación con carácter formativo.

Respecto a los resultados cualitativos obtenidos tras el debate realizado a través del grupo de discusión, como se ha dicho más arriba, los estudiantes explicitaron que las respuestas del cuestionario no hacen referencia a todas las asignaturas, pero sí a la

mayoría. En relación a la utilidad de las guías docentes los discentes manifestaron que las mismas se presentan al principio, pero, salvo en una asignatura, no se vuelve a hacer más referencia a las mismas. Asimismo, indicaron que las guías no se cumplen en ocasiones y que el profesorado señala abiertamente que las mismas no están actualizadas.

En cuanto a la adecuación de la parte teórica de las asignaturas, los estudiantes aseguraron que los contenidos no se presentan estructurados por temas, no encontrándose suficientemente concretada la materia que se pretende evaluar, a la vez que poco relacionada con la parte práctica. Además el alumnado afirmó tener poca motivación por asistir a algunas clases, ya que el profesorado se limita a “leer las diapositivas”. Respecto a la pertinencia de la parte práctica de las asignaturas, los alumnos y alumnas indicaron que la misma enriquece para reflexionar, pero no suele estar relacionada con la parte teórica. Asimismo, los alumnos sugirieron que, al menos, la parte principal de las prácticas debería hacerse en clase con ayuda del docente.

En relación al uso y pertinencia de las tutorías, los alumnos declararon que no se hace apenas uso de las tutorías presenciales y que normalmente no es respetado el horario programado. En cuanto a las tutorías virtuales, los estudiantes manifestaron que no todos los docentes se prestan a su utilización, y en algunos casos los alumnos no obtienen el feedback que necesitan.

En lo relativo a la participación de los alumnos, éstos reconocieron que no se encuentran lo suficientemente motivados para ello y por tanto incluso ante las dudas, prefieren no intervenir e intentar resolverlas por su cuenta, alegando que a veces se puede apreciar poca formación del docente e inseguridad.

Con respecto a la orientación de los contenidos, metodología y actividades hacia el desarrollo de competencias, los estudiantes afirmaron desconocer cuáles deben adquirir, añadiendo además que algunas no son comprensibles. Por otro lado, manifestaron que solo en algunas asignaturas se produce una adquisición y desarrollo de las competencias específicas y transversales, establecidas en las guías docentes, y que en algunos casos, como se ha dicho, incluso se desconocen.

Por otra parte, los estudiantes opinaron que el tiempo otorgado para realizar las actividades de las distintas asignaturas fue suficiente, aunque, en relación a los esfuerzos realizados, no se trabajaba a diario, sino más bien cuando había que hacer alguna tarea. En cuanto a los recursos tecnológicos, lo más reseñable fue la contaminación acústica de algunas aulas, los fallos de internet y la falta de impresoras en las aulas.

Relativo a los procedimientos de evaluación formativa y su pertinencia a la hora de orientar en el desarrollo de los aprendizajes a los alumnos, éstos opinaron que no se atendían todas las dudas y que las prácticas no se corregían en clase. Además, señalaron que se deberían coordinar mejor los conceptos entre asignaturas. Por otro lado, ellos mismos eran conscientes de que no se estudiaba a diario, y que el grupo-clase no mostraba todo el compromiso y responsabilidad que debería.

Por último, se consideró muy relevante saber específicamente qué debe hacer un/a educador/a social, así como conseguir una mayor relación de las asignaturas y las prácticas que se ofrecen con el futuro profesional del educador/a social, para que éstas sean de utilidad real para la formación del egresado.

Para dar cobertura al segundo objetivo de la investigación, a partir de estos resultados, se establecieron una serie de propuestas de mejora:

- Completar y actualizar las guías docentes, fomentando su utilización.
- Estructurar por temas los contenidos teóricos y relacionarlos con las prácticas.
- Realizar el grueso de las prácticas en el aula y relacionarlas con la teoría.
- Fomentar el uso de la tutoría presencial y respetar el horario.
- Utilizar la tutoría virtual con eficacia, formándose para ello si es preciso.
- Motivar la participación del alumnado en el aula, animando a la reflexión y a la crítica constructiva.
- Explicar claramente a los estudiantes el significado de cada competencia, orientando los elementos del currículo a su desarrollo.
- Potenciar el trabajo diario en los estudiantes mediante algún tipo de incentivo.
- Practicar con corrección la evaluación formativa del aprendizaje del alumnado.
- Mejorar la coordinación de asignaturas entre el profesorado.
- Concretar el perfil del educador/a social y relacionar más las asignaturas con éste.

Estas propuestas de mejora fueron comunicadas al profesorado responsable de la docencia del curso evaluado y al decanato de la Facultad de Educación para su puesta en práctica a corto y medio plazo.

4. Conclusiones

En el modelo educativo que defiende el EEES es crucial la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha participación se hace extensible al sistema de evaluación empleado, utilizando procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca y coevaluación. De este modo, el estudiante se siente parte activa de su aprendizaje, al mismo tiempo que aumenta su sentimiento de pertenencia hacia la institución universitaria.

Por otra parte, de todas las modalidades de evaluación que se llevan a cabo dentro del ciclo de intervención educativa (de necesidades, inicial, formativa, sumativa y metaevaluación), la que cobra mayor importancia es la formativa, especialmente por su utilidad inmediata en lo que respecta a la aplicación directa de mejoras oportunas para una mayor optimización del objeto evaluado. Por ello, es muy importante la participación activa del alumnado universitario en dicha modalidad de evaluación, tanto para valorar los procesos de aprendizaje, como los de enseñanza, los cuales, a su vez, también repercuten en la calidad de sus aprendizajes.

En la investigación descrita se evaluó el desarrollo de las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre en segundo curso de Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia desde la percepción del alumnado, con una orientación participativa y formativa, por lo tanto, el propósito de la misma ha sido alcanzado. Los resultados de dicha evaluación indican que los estudiantes han valorado el desarrollo de las asignaturas con una calificación global moderada (únicamente aceptable), lo cual ha conllevado el establecimiento de una serie de propuestas de mejora para el profesorado, parte de las cuales comenzaron a desarrollarse de forma inmediata, para continuar implantando las mismas durante el segundo cuatrimestre.

Referencias.

Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación*



Psicoeducativa, 14 (1), 235-272.

- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2004). *Teaching for Quality Learning at University*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Colás, P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching In Higher Education*, 15 (3), 323-334.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
- García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-79). Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: D.M.
- García Sanz, M.P. (2013). *La evaluación de competencias en educación superior: las rúbricas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Universidad de Murcia. Del 16 al 20 de diciembre. Consultado el 17 de diciembre de 2013 en: <https://www.congresos.um.es/cifop>
- García Sanz, M.P. y Morillas Pedreño, L.R. (2012). Técnicas de recogida y análisis de la información. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.). *Guía Práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster* (pp. 129-168): Murcia: Editum.
- Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown y A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diversity Approaches* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64 (4), 489-502.
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: The “graduate identity”

- approach. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 111-119.
- Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 164-181). Madrid: Morata.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-49.
- López Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Martín, P. y Wolf, L.B. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715.
- McDonald, B. y Boud, D. (2003). The Impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10 (2), 209-220.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 31 (1), 239-255.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Gómez, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes, *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-510.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Trevitt, C., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-269.
- Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.