

Las implicaciones organizativas del sistema de evaluación por competencias en las universidades

Georgeta Ion*

Juana M^a Tierno García**

¿Qué es la evaluación por competencias y en qué consiste?

En los últimos años, la educación superior está marcada por cambios profundos. La creación de una sociedad basada en el conocimiento y la información transforma de manera importante los modelos de producción y la organización de las sociedades contemporáneas. El conocimiento y la creación de nuevos modelos y enfoques se entienden ahora como generadores de recursos importantes para los individuos y las sociedades (Hazelkorn, 2005). Como es lógico, estos cambios afectan a la educación superior, el contenido de la actividad académica, el rol de las facultades y las maneras de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Estas se reestructuran, reconfiguran y redefinen en este nuevo contexto. Desde el punto de vista económico, social y cultural, las universidades adquieren protagonismo en el proceso de globalización y el conocimiento se convierte

* Profesora en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, España. Es licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Bucarest y máster en Management y Evaluación Educativa por la misma universidad. Desde 2007 es Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad de Barcelona. Sus temas de investigación se relacionan con la organización y la gestión de las universidades y los aspectos de género. Al mismo tiempo trabaja en temas de evaluación centrada en competencias. Correo electrónico: georgeta.ion@uab.cat

** Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora por la Universitat Rovira i Virgili. Docente e investigadora del Departamento de Pedagogía y Responsable del Grado en Educación Social. Investiga sobre evaluación y docencia universitaria y en las líneas prioritarias del grupo de investigación CUAVAFOR (Currículum, Evaluación y Formación del Profesorado): formación permanente, organización educativa y liderazgo escolar, Universidad Rovira i Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Tarragona, España. Correo electrónico: juanamaría.tierno@urv.cat

en la base del desarrollo económico (Dale, 2005), bajo el concepto de “economía del conocimiento” (Lucas, 2006, p. 11).

En este contexto, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado un replanteamiento en las dinámicas de funcionamiento de la universidad: desde las formas de enseñar y aprender hasta las maneras de gestionar estos procesos. La educación universitaria prioriza la formación profesionalizadora, necesaria para preparar estudiantes capaces de desarrollar sus carreras profesionales de manera efectiva. Para alcanzar este objetivo, y en la dirección de aumentar la credibilidad social de la universidad, se propone un sistema de estudios estructurado en dos ciclos y se implanta un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este sistema supone centrar el aprendizaje en el estudiante, en sus competencias y no en los contenidos formativos. Paralelamente, este proceso implica también cambios en el papel asumido por el profesor, que se convierte de esta manera en un facilitador del aprendizaje, mientras que su rol como transmisor del conocimiento pasa a un segundo plano. La transformación de las tareas docentes afecta no solamente al trabajo en el aula sino también la dinámica fuera de esta; a la manera de coordinarse con los otros docentes, de planificar y diseñar las actividades formativas para dar respuesta a un planteamiento activo, participativo y enfocado en el desarrollo competencial. Esta evolución del paradigma educativo afecta todas las esferas del proceso educativo, la actividad de enseñanza como la de evaluación (Valcárcel, 2004). El sistema de evaluación, por tanto, se adapta a lo que se espera que los estudiantes necesiten en el mundo laboral (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Kaslow, Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy y Smith, 2007).

En consecuencia, y para dar respuesta adecuada a los requisitos profesionales que se les exigen a los egresados, es preciso proyectar y diseñar prácticas de evaluación coherentes con este modelo de evaluación basada en competencias (EBC). Estas prácticas evaluativas se basan más en la valoración del grado de cumplimiento de las competencias y menos en medir el nivel de conocimiento, requiriendo por parte de los estudiantes la manifestación de sus habilidades más prácticas y aplicadas. Además, estos planteamientos hacen referencia a competencias transferibles al mundo profesional, tal como ponen de manifiesto estudios realizados

por Gulikers, Bastiaens, Kirschner y Kester (2006) y Kaslow *et al.* (2007). En la misma línea, otros autores destacan la relevancia de este enfoque evaluativo en el desarrollo, por parte de los estudiantes, de la reflexión crítica sobre su papel como futuros profesionales (Smith, 2007; Strickland *et al.*, 2001).

Dado el carácter relativamente novedoso de estos planteamientos evaluativos, a pesar de que la literatura ha recogido ya algunas contribuciones relevantes, la mayoría de estas prácticas docentes se llevan a cabo siguiendo pautas más bien derivadas de la acción directa o de la intuición docente y escasamente fundamentadas en estudios empíricos sistemáticos (Cummings y Maxwell, 1999). En este mismo sentido, Baker (2007) apunta la importancia de examinar la calidad de estos nuevos tipos de evaluación, como es la EBC, mirando más allá de las fronteras tradicionales para conseguir la creación de una conexión más sustantiva entre la universidad y el mundo laboral.

A pesar de los avances marcados por las prácticas docentes en los últimos años, la evaluación sigue siendo un ámbito lleno de contradicciones, tal como apunta Kvale (2007), que cuestiona los motivos por los que la evaluación formativa en las instituciones de educación superior representa una actividad catalogada aún como innovadora. La variedad de formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes que incluyen, por ejemplo, portafolios, evaluación entre iguales, autoevaluación o *evaluación auténtica*, se consideran prácticas restringidas al ámbito de la innovación docente y, por tanto, no generalizadas. Estas modalidades de evaluación centradas en el aprendizaje del estudiante no han gozado de una plena atención en la educación superior en épocas anteriores y, algunas de ellas, siguen encontrando resistencias en la actualidad. Por todo ello, es oportuno y pertinente dedicar espacios de diálogo a la EBC y delimitar los condicionantes organizativos de esta evaluación.

Del mismo modo, Kvale (2007) afirma que aún existe un desfase entre los objetivos propuestos por las instituciones de educación superior para promover el aprendizaje y la escasa importancia que se concede en la práctica a los sistemas de evaluación para el aprendizaje universitario. A esta contradicción se añaden otras como, por ejemplo, el uso limitado de los procesos de *feedback*, de evaluación entre iguales y de autoevaluación; a pesar de que todos ellos han sido validados por los resultados de la

investigación educativa, que resaltan sus grandes potencialidades para el aprendizaje del estudiante.

¿Cuáles son las características de la evaluación por competencias?

Las prácticas de evaluación del aprendizaje más comunes en las universidades siguen siendo los exámenes y las calificaciones basadas en el control, la selección y el enfoque disciplinario; a pesar de que estas no reflejan de manera idónea los principios básicos de la educación para la sociedad basada en el conocimiento, la cual requiere la creación de una cultura de aprendizaje y la filosofía del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Con la democratización de la formación universitaria, que ha dejado de ser patrimonio exclusivo de las élites, y con la superación de las barreras del aprendizaje formal hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la evaluación para el aprendizaje reclama mayores niveles de protagonismo.

La evaluación para el aprendizaje deviene, en el contexto actual, un objetivo cardinal de las universidades y de sus profesores y gestores. La evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje se entiende como parte fundamental del proceso de formación, tal como lo ponen de manifiesto los principios promovidos desde la psicología de la educación y del aprendizaje.

Estos principios, ampliamente analizados por la literatura y resumidos por Kvale (2007), hacen referencia a la transparencia en los objetivos del aprendizaje, al *feedback* y a la motivación para el aprendizaje.

La transparencia en los objetivos de aprendizaje es pertinente porque la mayoría de los estudiantes, si se les facilita un tiempo suficiente, son capaces de lograr los objetivos si los conocen de antemano (Bloom, 1981). De manera análoga, cuanto más “visibles” son las competencias más posibilidades tiene el estudiante universitario de llegar a conseguirlas.

Otro principio es el del *feedback* que se revela como un proceso clave *en el* aprendizaje, en general, y en la adquisición de competencias en concreto (Harlen, 2005).

Finalmente, cabe recordar el principio relacionado con la motivación intrínseca, que, según Hilgard, Atkinson y Atkinson (1975), es una

forma de motivación más potente que la extrínseca en cuanto a dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para poder seguir estudiando y vinculada a la evaluación para el aprendizaje continuo.

Por otro lado, y además de las evidencias derivadas de las teorías del aprendizaje, se pone cada vez más de manifiesto que la EBC presenta características diferenciales respecto a la evaluación tradicional (estandarizada, basada en los tests escritos y en la “medición” de los conocimientos), según Segers, Dochy y Cascallar (2003). Multitud de conceptos intentan caracterizar la EBC, como por ejemplo el énfasis en la realización de las prácticas en situaciones reales de aprendizaje, combinando métodos diversos, implicando múltiples actores de contextos diferentes, utilizando criterios claramente definidos y rúbricas e integrando el aprendizaje con las actividades evaluadoras. Gulikers, Biemans y Mulder (2009, pp. 112-113) han realizado una síntesis de las principales características de la EBC basándose en sus potencialidades y en investigaciones llevadas a cabo recientemente:

1. *Contextualizada en la práctica profesional*, en situaciones reales y específicas del mundo profesional.
2. *En colaboración con el mundo laboral*, que implica la participación de los profesionales.
3. *Incorpora múltiples métodos y momentos*, para valorar la competencia (tanto el proceso como el resultado) en diferentes situaciones.
4. *Reúne a múltiples evaluadores (de diferentes perfiles y contextos)*, para lograr la intersubjetividad y el consenso.
5. *Incluye procesos como la reflexión o la autoevaluación, además de la capacidad de transferencia (a nuevas situaciones)*.
6. *Se integra con el proceso formativo*.
7. *Individualizada*, adecuada a las situaciones y necesidades de cada estudiante.
8. *Incrementa la responsabilidad y la implicación de los estudiantes en su evaluación (contenido, forma y momento)*.
9. *Combina la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje*, para hacer de la propia evaluación una experiencia de aprendizaje.

10. *Basada en criterios referidos a niveles de competencia (rúbricas)*, no en la simple comparación entre estudiantes.
11. *Transparente*, es decir, la evaluación y sus criterios han de ser conocidos en tanto que son guía del aprendizaje.

¿Qué implicaciones organizativas tiene la evaluación basada en competencias?

Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y teniendo en cuenta las características diferenciales de la EBC, las universidades deben revisar y actualizar sus programas de estudio y las guías docentes, incluyendo nuevas propuestas evaluativas más adaptadas a estos nuevos paradigmas.

Así empiezan a aparecer reflexiones sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura especializada se explica cómo el éxito de cualquier cambio en las dinámicas universitarias depende en gran medida de las iniciativas de organización y gestión de las universidades.

Para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas orientadas a garantizar la correcta implantación de dichos procesos (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

Como consecuencia, a nivel organizativo, se requiere la implementación de una serie de directrices institucionales para fomentar la renovación. Algunas de ellas aparecen en el documento “Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), donde se apuntan estrategias como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías orientativas, establecimiento de redes de colaboración, entre otras). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda tener

lugar. Según recoge Cano (2008), entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio.

En un estudio interuniversitario (Alba, 2004) se consultó a los profesores acerca de qué medidas institucionales facilitarían en mayor grado el proceso de adaptación al ECTS. Los docentes de las diferentes universidades españolas destacan, en primer lugar, los servicios de acompañamiento al profesorado para la adaptación didáctica; en segundo lugar, aparece el apoyo técnico y administrativo, seguido, en tercer lugar, por el establecimiento de espacios de intercambio de experiencias entre docentes de la misma y de diferentes universidades.

Todos estos elementos se conjugan con el nivel de conocimiento del profesorado en relación con las metodologías basadas en competencias. En este sentido, varios estudios llaman la atención sobre la falta de información y formación del profesorado en este tema.

Desde el principio, se alertó de que la falta de formación podía ser un obstáculo. Alba (2004) indica en su estudio que un 49,22% de los docentes participantes opinaba que su conocimiento sobre estas cuestiones era deficiente, mientras que solo el 23,21% afirmaba sentirse suficientemente preparados en este ámbito.

Más recientemente, Cano, Ion y Compañó (2010) concluyen que el profesorado de las universidades catalanas no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS.

En definitiva, se puede comprobar que no se está produciendo el cambio en la medida que debiera dentro de las universidades ni se están fomentando acciones organizativas o tomando decisiones *de gestión* que podrían propiciar una participación activa del profesorado (Valcárcel, 2004). Se trata más bien de

una decisión política con importantes implicaciones en los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad administrativa clara para el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores,

pero muy lejana a los contextos de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones. (Alba, 2004, p. 14)

¿Qué papel desempeñan los cargos académicos en la evaluación basada en competencias?

El análisis se centra en la figura de los cargos académicos universitarios (el nombre oficial del cargo puede variar de una universidad a otra, pero habitualmente se denomina: coordinador de grado, responsable de grado o jefe de estudios), entendiendo que los académicos que desempeñan funciones de coordinación en las facultades pueden ofrecer información valiosa acerca del proceso de diseño de los planes de estudios por competencias, así como de las propuestas de evaluación de las competencias. Además, debido a su doble vertiente como docentes y como coordinadores de estudios, pueden aportar una perspectiva única de su contexto.

Por una parte, se trata de docentes con una amplia experiencia ya que el acceso a este tipo de cargos suele tener lugar una vez se han superado las primeras fases de la carrera profesional (al menos en su vertiente docente e investigadora). También es posible que vengan de otros cargos de gestión anteriores (coordinadores de materias, secretarios o jefes de departamento, coordinadores de diferentes comisiones...).

Por otra parte, además de conocer de primera mano la visión de los profesores, desde la asunción de las funciones inherentes al cargo, asumen también las directrices de la administración (política universitaria) y, en su conjunto, cuentan con una perspectiva lo suficientemente amplia como para valorar la situación actual de esta temática (evaluación de competencias) y los cambios que ha experimentado desde la implementación del EEES (perspectiva comparada). Es por ello que pueden desempeñar un papel crucial en cualquier proceso de cambio, sobre todo si logran la implicación de los docentes y que esta implicación se sustenta en medidas institucionales. Valcárcel (2003) ha identificado una serie de aspectos sobre los que los gestores universitarios deben actuar: desarrollo de procedimientos; cambios en la evaluación, donde se debe ofrecer una amplia base teórica, tecnológica y práctica respecto a las características de las nuevas condiciones para la evaluación de aprendizajes de los alumnos, y dedicaciones de los docentes.

En un estudio²⁵ en las universidades españolas se analiza el rol de los cargos académicos en el proceso de diseño por competencias (Ion y Cano, 2011), que pone de manifiesto una serie de posiciones adoptadas por los líderes académicos. La primera posición, quizá más frecuente, pasa por la creación de equipos docentes, de comisiones para hacer las guías docentes, pero no asegura que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas, puesto que el cambio cultural requiere otros tiempos, un proceso de sensibilización, unas dinámicas que, por más que el equipo de gestión insista, deben construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

La segunda posición, de menor injerencia y mayor “confianza” en que el cambio venga dado por el propio profesorado, puede llevar a un *laissez-faire* que tampoco asegure que, finalmente, se produzca un cambio colectivo. En este sentido, algún vicedecano académico considera que el verdadero cambio viene de los jefes de departamento y otro, de los coordinadores de asignatura. El mayor inconveniente de esta posición es que dificulta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y podría llevar, en última instancia, a perpetuar el tradicional aislamiento del profesorado en el aula.

Por otra parte, los cargos encuestados señalan los principales obstáculos en relación con la transición hacia los nuevos estudios, destacando el tiempo y, sobre todo, la falta de mentalidad colaborativa y de trabajo en equipo.

Centrándose específicamente en este aspecto, y en el contexto de una investigación interuniversitaria,²⁶ se ha llevado a cabo un estudio que aporta más información al respecto.

En este estudio han participado las siguientes universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB),

25 Cano (Coord.). SEJ2007-65786/EDUC. “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”. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación, 2007-2010.

26 Cano (Coord.). El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. “La perspectiva de las primeras promociones de graduados”. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Economía y Competitividad, 2013-2015.

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat de les Illes Balears (UIB) y Universidad de Granada (UGR). Los grados participantes son: Educación Primaria (EP), Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (IEIA), Farmacia (F), Ingeniería Informática (II).

La recogida de información se ha llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a 17 cargos académicos. Se han realizado un total de catorce entrevistas (doce individuales, una con dos cargos y otra con tres líderes). En la tabla 1 se ofrecen algunos datos de contextualización.

Tabla 1. Contexto de la investigación

Código asignado al entrevistado	Años de experiencia en el cargo	Género
Lo1	8	Hombre
Lo2	3	Hombre
Lo3	1	Mujer
Lo4	3	Mujer
Lo5	2	Hombre
Lo6	5	Mujer
Lo7	1,5	Hombre
Lo8	4	Mujer
Lo9	4	Hombre
L10	0,5	Hombre
L11	1,5	Mujer
L12	4	Mujer
L13	10	Hombre
L14	3	Hombre
L15	1,5	Hombre
L16	1,5	Mujer
L17	5	Mujer

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto los siguientes aspectos:

- El cambio de mentalidad del profesorado aún está en proceso en cuanto a lo que es la evaluación por competencias (Lo3, L10, L11 y L15), especialmente en el caso de las competencias transversales (L12). Algunos profesores parecen haber decidido resistirse al

cambio (L10), mirarlo inicialmente con cierto recelo/desconfianza (L13) o incluso rechazarlo (Lo6, Lo9). En algunos casos detrás de estas resistencias puede haber falta de formación docente pero también de inseguridad, falta de costumbre de trabajar en equipo, problemas al compartir una materia con profesores de diferentes departamentos o de hacer un proyecto común (L10, L17).

- Para los estudiantes también puede suponer un reto el cambiar de “maneras o hábitos” (L12, L13, L15), como mencionan los participantes en la investigación. En ocasiones, por ejemplo, se les acumula mucho trabajo en poco tiempo, debido a las evaluaciones continuas, la asistencia a las clases y la realización de prácticas y a que todo se hace a la vez (Lo4, L13, L14, L15). También ocurre que el estudiante tiene que “cambiar de mentalidad” y acostumbrarse a trabajar con todo este sistema de mecanismos nuevos (rúbrica, competencia, evidencias, autoevaluación reflexiva...) que van más allá del hasta entonces casi hegemónico examen (L12, L13). Esto *“es mucho más costoso porque requiere por parte del estudiante más autonomía, más autogestión del aprendizaje”* (L15), *“más autoreflexión, y no están acostumbrados a hacerlo”* (L12). El estudiante tiene que aprender a organizar su tiempo, sus espacios y los recursos que la universidad le ofrece (L15).
- A nivel organizativo, las universidades han tenido que enfrentarse a nuevos y problemas: *“no tener aulas adecuadas para el trabajo en grupo, los horarios no concuerdan con la manera de planificar correctamente la asignatura, etc. El problema de organización, desmotiva a los profesores”* (Lo3). También en el uso de herramientas que son “piloto” y que, por tanto, *“implican que el profesor tenga un trabajo adicional para utilizarlas, porque no están aún establecidas de forma normal”*, sobre todo si *“rompen la barrera de la asignatura”* (L12). Algunas universidades también hablan de falta de recursos humanos: *“no se repone al profesor que se jubila, no existen figuras de apoyo a la corrección de trabajos y actividades prácticas”* (L16).
- Requiere más tiempo que el plan anterior y un esfuerzo mayor para el profesorado (Lo1, Lo2, Lo6, L10, L13, L14, L15, L16).

La sensación es que carga muchísimo más al profesor de tarea docente (L11, L16, L17). También existe mucha carga para los profesores en este sentido, porque han de dedicar más tiempo al diseño de los procesos de evaluación continua (L13), a evaluar las diferentes actividades (L14), generando *feedback* para los estudiantes (L15). La evaluación continua real, se basa en un seguimiento individualizado y eso es imposible por la ratio tan elevada (L04, L11, L12).

Para superar todas estas dificultades consideran, de modo consensuado, que es imprescindible que se produzca un cambio de mentalidad en relación con la evaluación basada en competencias, tanto en el profesorado como en el estudiantado. Y ese sí puede ser el verdadero reto al que se enfrentan.

Bibliografía

- Alba, C. (Coord.) (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Informe de investigación. Recuperado de http://138.4.83.162/mec/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf
- Baker, E. (2007). The End(s) of Testing (Presidential Address held at the annual Conference of the American Educational Research Association). *Educational Researcher*, 36, 309-317.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E., Ion, G. y Compañó, P. (2010). Assessment practices at Catalanian Universities: from learning to competencies approach. Paper presentado a *ECER- 2010*, Helsinki.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias. Recuperado de http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf

- Cummings, J. J. y Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6, 177-194.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-49.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., Kirschner, P., y Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approach and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381-400.
- Gulikers, J., Biemans, H. y Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 110-119.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- Hazelkorn, E. (2005). *University research management. Developing research in new institutions*. París: OECD.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C. y Atkinson, R. L. (1975). *Introductions to Psychology*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 246-258.
- Kaslow, N. J., Rubin, N. J., Bebeau, M. J., Leigh, I. W., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S. M. y Smith, I. L. (2007). Guiding principles and recommendations for assessment of competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 441-451.
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher education. En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 57-71). Nueva York: Routledge.
- Lucas, L. (2006). *The research game in academic life*. Berkshire (Inglaterra): Open University Press y McGraw-Hill House.

- Segers, M., Dochy, F. y Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school–university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 279-293.
- Strickland, A. *et al.* (2001). On- and off-job approaches to learning and assessment in apprenticeships and traineeships. En N. Smart (Ed.), *Australian Apprenticeships: research findings* (pp. 199-220). Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- Tierno, J. M., Iranzo, P. y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 361, 227-255.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novidades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Informe de investigación. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf