
COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios¹

Student's Self-Report on Basic Competencies Regarding Assessment in Higher Education

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ
RUIZ

Universidad de Cádiz
miguel.gomez@uca.es

GREGORIO RODRÍGUEZ
GÓMEZ

Universidad de Cádiz
gregorio.rodriguez@uca.es

M^a SOLEDAD IBARRA
SÁIZ

Universidad de Cádiz
marisol.ibarra@uca.es

Resumen: La evaluación ha recorrido un extenso trayecto hasta el actual enfoque sostenible, convirtiéndose en una práctica que relaciona evaluación y aprendizaje de forma prospectiva.

Desde este marco, el objetivo que nos proponemos es el diseño y validación aparente y de contenido de un instrumento para valorar el nivel competencial percibido por los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de sus competencias básicas.

El proceso implementado, gradual y participativo, ha sido la validación por jueces y un estudio piloto.

Finalmente, se han identificado 37 actuaciones en 10 competencias básicas relacionadas con la evaluación sostenible que han supuesto la base del Autoinforme COMPES.

Palabras clave: Evaluación sostenible; competencia percibida; evaluación orientada al aprendizaje; e-Evaluación.

Abstract: Assessment has come a long way to reach the current sustainable approach. Where assessment is considered a practice that relates assessment and learning prospectively.

Taking this framework into account, our goal is to design an apparent and content validation of an instrument to rate the competence perceived by university students regarding their own competences and skills. The process followed to reach our goal was implemented gradually, it consisted on an experts' validation and a pilot study.

Finally, we have identified 37 performances in 10 basic competences related with sustainable assessment. These performances constitute the basis of the COMPES self-report.

Keywords: Sustainable assessment; perceived competence; learning oriented assessment; e-Assessment.

1 Trabajo parcialmente financiado por el proyecto de excelencia, Referencia P08-SEJ-03502, *Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios* (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo).

INTRODUCCIÓN

La incertidumbre y el constante cambio marcan la realidad del actual mundo profesional y laboral. En este contexto, las universidades pretenden favorecer el desarrollo de competencias transferibles y adaptables para el aprendizaje para toda la vida (Fallows y Steven, 2000), tales como la resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo (Birenbaum, 1996; Segers y Dochy, 2001).

En este proceso, la evaluación juega un relevante papel para el desarrollo de competencias, al determinar lo que los estudiantes hacen y la forma de realizarlo durante sus tareas académicas (Boud, 2006), considerándose la actividad que más influye en el proceso de aprendizaje del alumnado (Gibbs, 2006).

Precisamente con el fin de contrastar el impacto de la metodología evaluativa en la adquisición de competencias, se ha construido colaborativamente un instrumento cuyo diseño y validación aparente y de contenido es el objeto del presente artículo. El Autoinforme de Desarrollo de Competencias Básicas de los Estudiantes (COM-PES) es un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios para recoger información sobre su nivel competencial percibido en un conjunto de competencias identificadas como básicas y relacionadas con la participación discente en el proceso de evaluación.

*Tendencias actuales de la evaluación en el ámbito universitario:
Hacia la evaluación sostenible*

Ha sido extenso el camino recorrido por la evaluación desde la introducción de prácticas relacionadas con la medición educativa en los años 60 hasta la evaluación formativa, la evaluación orientada al aprendizaje y la búsqueda actual de una evaluación sostenible desarrollada en contextos presenciales, virtuales o mixtos.

En 1967, Scriven diferencia los términos *evaluación formativa* y *sumativa* en el ámbito de la evaluación de programas (Scriven, 1967), una importante separación que pocos años después se comenzaría a utilizar también en la evaluación de aprendizajes (Bloom, Hastings y Madaus, 1971; Sadler, 1989). En los años ochenta, la investigación centra su interés en el valor formativo de la autoevaluación y la evaluación entre iguales y en los noventa se reconocen las consecuencias de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes (Boud, 2007).

No obstante, a pesar de los avances epistemológicos en los últimos 50 años, continúa siendo habitual que los docentes universitarios consideren la evaluación úni-

camente como un método de control y certificación, mostrando necesidades específicas de formación (Ibarra, 2007; Ibarra y Rodríguez, 2010a). De esta forma, los cambios sustanciales que demanda la universidad hacen imprescindible la indagación para la renovación efectiva de la práctica y los planteamientos evaluativos en la educación superior para responder a las nuevas expectativas y exigencias académicas, sociales y laborales (Boud y colaboradores, 2010).

Desde este contexto de reflexión, indagación y cambio evaluativo surge la concepción educativa de orientar la evaluación a la adquisición de aprendizajes (Carless, 2003; Boud y Falchikov, 2006; Bloxham y Boyd, 2007; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011). La evaluación orientada al aprendizaje se apoya en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento, centrando la atención en el uso de estrategias de evaluación que promuevan y maximicen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la simple certificación a través de la evaluación sumativa. Son tres los requisitos fundamentales de la práctica evaluativa orientada al aprendizaje: que las tareas de evaluación sean también tareas de aprendizaje, que los estudiantes se involucren activamente en la evaluación y que exista retroalimentación prospectiva o *proalimentación* (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011).

En la actualidad se ha ampliado y enriquecido este enfoque para convertir la evaluación en *sostenible*, es decir, en una actividad dirigida a que el estudiante adquiera las estrategias necesarias para responder a las necesidades académicas presentes y sus futuros requerimientos formativos en contextos laborales y profesionales (Boud, 2000). De esta forma, la evaluación sostenible implica compatibilizar los resultados de aprendizaje actuales con la adquisición de estrategias para aprender de forma autónoma en el futuro. Para ello, es importante evitar la dependencia del docente, centrarse en conocimientos de orden superior y trabajar las competencias en contexto mediante tareas auténticas que demanden del estudiante la creación de respuestas de forma comparable a como lo haría en contextos profesionales (Rodríguez e Ibarra, 2011).

Concretamente, en el manifiesto Assessment 2020 (Boud y colaboradores, 2010) que parte de la concepción de evaluación sostenible, se realizan siete propuestas para mejorar la evaluación (Figura 1).

Dentro de esta concepción sostenible, la evaluación debería englobar las siguientes características (Boud y Falchikov, 2006; 2007):

- Que se trabaje en la realización de juicios fundamentados:
 - Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio aprendizaje.

Figura 1. Siete propuestas para la mejora de la evaluación. Elaboración propia basada en Boud y colaboradores (2010)



- En la evaluación se debería informar sobre el trabajo del estudiante y sobre sus propios juicios.
- Se debería ofrecer constantes oportunidades para el desarrollo de juicios fundamentados.
- Que fomente la reflexión en los estudiantes:
 - Los estudiantes deben estar implicados en la evaluación.
 - Se deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes se vean a sí mismos como productivos.
 - Que la evaluación se centre en el fomento de la reflexión y la autorregulación a través de todos los aspectos del curso.
- Que forme para el desarrollo de profesionales:
 - La evaluación debe ayudar a equilibrar los juicios realizados.
 - Se debe trabajar el desarrollo de la seguridad y la capacidad para gestionar su propia evaluación y aprendizaje.

- Es conveniente fomentar la capacidad de trabajar eficazmente con otros para ayudar al aprendizaje mutuo y desarrollar juicios fundamentados.

De forma complementaria a la evaluación sostenible, otro importante factor de cambio en el proceso de aprendizaje y evaluación en la universidad es la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta realidad ha fomentado el uso del concepto *e-Evaluación*, entendido como cualquier proceso electrónico en el que las TIC son utilizadas para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación o el registro de las respuestas (JISC, 2007).

Así, teniendo en consideración la necesidad de orientar la evaluación hacia el desarrollo de competencias y la sostenibilidad en los nuevos contextos mixtos de aprendizaje, surge la conceptualización de la *e-Evaluación orientada al aprendizaje* (Rodríguez, Ibarra, Doderó, Gómez, Gallego, Cabeza, Quesada y Martínez, 2009), entendido como el proceso de aprendizaje, mediado por recursos tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes universitarios como profesionales estratégicos (Rodríguez e Ibarra, 2011).

Delimitación de las competencias básicas relacionadas con la evaluación

En la actualidad el debate sobre la delimitación del término *competencia* continúa abierto, situación que puede causar desconcierto entre el profesorado universitario (Gijbels, 2011). Existe abundante literatura sobre el concepto de competencia y sus implicaciones docentes e institucionales sin que los investigadores hayan tomado acuerdos sobre su significado y composición en el contexto universitario. Las diferencias no sólo se evidencian a nivel epistemológico, sino también en la legislación educativa y en la definición de los grados en los distintos países del Espacio Europeo de Educación Superior, entre los que se han puesto de manifiesto relevantes divergencias sobre el significado de las competencias (Baartman y Braun, 2011).

Coincidimos con Baartman y Braun (2011) cuando abogan porque si se pretende evaluar o medir las competencias es de suma importancia, tanto desde la perspectiva de la investigación como de la práctica educativa, especificar claramente lo que se entiende como tal. En nuestro caso, podemos considerar la *competencia* como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades y actuaciones laborales o académicas exigidas (Ibarra y Rodríguez, 2010b), una concepción que intenta solventar la brecha

existente entre el aprendizaje de competencias en contextos profesionales y académicos (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka y Olkinuora, 2006).

Por su parte, podemos entender las competencias genéricas como aquellas que “identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc. (...) En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia” (González y Wagenaar, 2003, p. 34).

La relación de las competencias genéricas –o, como se denominan en nuestra actual legislación, *competencias básicas* (RD 1393/2007)– con la participación de los estudiantes en la evaluación se ha puesto de manifiesto en diversos trabajos (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Potenciando la actividad evaluadora de los estudiantes se pueden desarrollar capacidades básicas como el pensamiento crítico y reflexivo, la comunicación, la discusión y negociación, el trabajo en equipo, el sentido ético, la toma de decisiones, el fomento del aprendizaje autónomo y la adquisición de estrategias favorecedoras de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

Concretamente, y partiendo de la literatura especializada, el desarrollo legislativo actual, el marco de referencia del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y los descriptores de Dublín (JQI, 2004) en esta investigación se ha consensuado la selección y definición de diez competencias básicas relacionadas con la actividad evaluadora del alumnado: aplicación de conocimientos, argumentación, resolución de problemas, analizar información, comunicación, aprendizaje autónomo, sentido ético, creatividad, trabajo en equipo y evaluación.

La evaluación de competencias: La competencia percibida

En este estudio se ha optado por la técnica del autoinforme como método para la evaluación de competencias, a través del cuestionario COMPES que recoge la propia percepción del estudiante sobre su nivel competencial. Para Boud y Falchikov (1989), la competencia percibida por los estudiantes está relacionada con la metacognición y la construcción del conocimiento (Baartman y Ruijs, 2011), ya que promueve la reflexión sobre las debilidades y fortalezas de las capacidades propias enfocada hacia la autorregulación del aprendizaje. Podemos entender, por tanto, que la propia realización del autoinforme ya supone en sí misma una actividad formativa reflexiva relacionada con la evaluación sostenible.

En un reciente estudio, Baartman y Ruijs (2011) comparan la competencia percibida por parte del alumnado con la competencia real –evaluada institucional-

mente–, concluyendo que los estudiantes son capaces de juzgar sus propias competencias de forma fiable. Aún así, consideran que una ligera sobreestimación del propio nivel competencial es positiva, ya que implica atrevimiento, confianza y un autoconcepto favorable. De esta forma, aunque se promueve el equilibrio entre la competencia percibida y las habilidades que poseen, una sobreestimación puede considerarse favorable para la incorporación al mercado laboral, mientras que una subestimación del nivel competencial evidencia la necesidad de ofrecer retroalimentación positiva, sugerencias para la mejora de la actividad formativa y la aportación de buenos ejemplos y modelos.

Para Sundström (2006) la competencia percibida está directamente relacionada con el autoconcepto, concluyendo en su investigación que puede ser utilizada con fiabilidad e incorporada como un elemento más para llevar a cabo las evaluaciones de competencias.

Por último, en una revisión realizada por Van Dinther, Dochy y Segers (2011) se alcanzan algunas interesantes conclusiones, como que el programa formativo influye en la competencia percibida, que los programas que influyen en mayor medida son los basados en la teoría cognitiva y en la construcción del conocimiento y que existen evidencias sobre la eficacia de este método respecto a juicios expertos.

Objetivo

El objetivo que nos planteamos en este trabajo es el de diseñar y realizar la validación aparente y de contenido de un instrumento (en modalidad de autoinforme) destinado a valorar el nivel percibido por los estudiantes universitarios de sus competencias básicas relacionadas con la evaluación.

Este trabajo se ha realizado en el contexto del Proyecto Re-Evalúa, cuya finalidad es comprobar empíricamente el desarrollo de las competencias básicas académico-profesionales del alumnado con la incorporación de la e-Evaluación orientada al aprendizaje en la práctica educativa. En el proyecto se ha planteado una investigación cuasiexperimental en la que se ha seguido un diseño pretest-postest con grupos de control, tomando como variable independiente la incorporación de la e-Evaluación orientada al aprendizaje en el proceso de aprendizaje universitario y como variable dependiente el desarrollo de competencias básicas en el alumnado, variable que es medida mediante el Autoinforme COMPES cuyo diseño se presenta en este artículo.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

El diseño se ha realizado teniendo en consideración el proceso de validación aparente y de contenido propuesto por Litwin (1995). La construcción del autoinforme ha sido un proceso gradual y participativo, con una duración aproximada de 4 meses, y que ha involucrado a los 72 investigadores de las 12 universidades españolas participantes en el Proyecto Re-Evalúa.

La validación de contenido mediante jueces siguió las pautas clásicas para comprobar la validez teórica del contenido y significado mediante cuestionarios a expertos en distintas etapas de la construcción del autoinforme. Por su parte, la validación aparente se realizó mediante un estudio piloto con un grupo de 55 estudiantes universitarios para detectar posibles dificultades en la comprensión de los ítems y en la propia aplicación real de COMPES.

En la Figura 2 se ofrece el diagrama de flujo del proceso completo de construcción y validación aparente y de contenido hasta alcanzar la versión definitiva del autoinforme.

Construcción y validación de contenido mediante jueces

Identificación de las competencias básicas

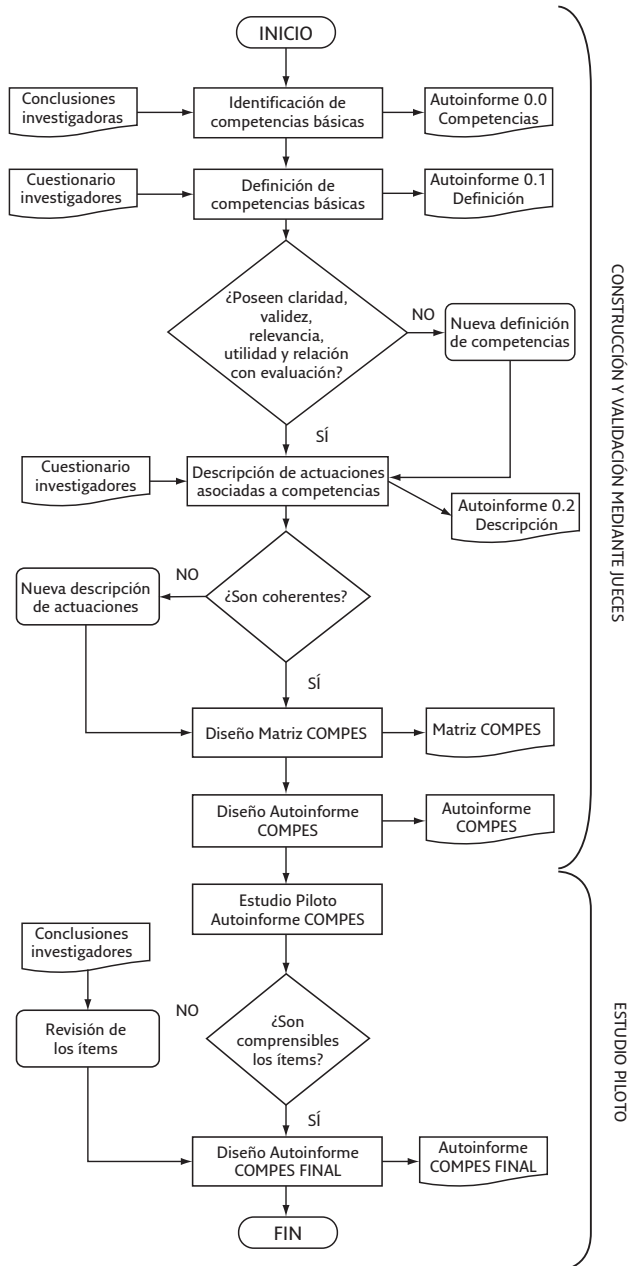
El listado de competencias que configuraron la propuesta inicial para la discusión estuvo basada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), los descriptores de Dublín (JQI, 2004) y su adaptación a la legislación española (RD 1393/2007).

Mediante un foro en la herramienta colaborativa BSCW (Basic Support for Cooperative Work), los investigadores debatieron y realizaron distintas aportaciones con el fin de identificar qué competencias básicas están relacionadas con la evaluación orientada al aprendizaje. El análisis de las conclusiones y acuerdos permitió identificar las competencias en las que se centraría la investigación.

Definición de las competencias básicas

Una vez identificadas las competencias, los coordinadores del proyecto realizaron una propuesta de definiciones para dotarlas de sentido y claridad. Estas primeras propuestas se basaron en Villa y Poblete (2007).

Figura 2. Diagrama de flujo del proceso de construcción y validación aparente y de contenido del Autoinforme COMPES



Las competencias recogidas y sus respectivas definiciones fueron sometidas a una validación del contenido mediante juicio de expertos, que cumplimentaron el *Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones*. Analizados los resultados, se procedió a modificar las definiciones de las competencias que obtuvieron las puntuaciones más bajas atendiendo a las diversas sugerencias por escrito aportadas por los expertos.

Descripción de actuaciones asociadas a las competencias

Con el fin de establecer niveles de desarrollo en cada competencia básica, se optó por descomponerlas en actuaciones asociadas, de tal forma que la nivelación de cada competencia sea la frecuencia con la que los estudiantes realizan las mencionadas actuaciones. De esta forma, se propusieron inicialmente cuatro actuaciones por competencia basadas en:

- La formulación definitiva de las definiciones de cada competencia.
- Las propuestas realizadas por expertos en el *Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones*.
- Actuaciones de competencias desarrolladas por Villa y Poblete (2007).
- Documentación de trabajo de la Asociación Española para la Calidad basada en Senlle (2007).

Realizada la propuesta inicial, se volvió a requerir la percepción de los expertos mediante el *Cuestionario sobre la coherencia de las actuaciones*. Después del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se procedió a modificar la organización y redacción definitiva de las actuaciones de cada competencia.

Diseño de la Matriz COMPES

Con las actuaciones ya definitivas, se diseñó un instrumento intermedio denominado “Matriz COMPES” compuesto por las competencias básicas, sus definiciones y las actuaciones asociadas. La matriz se creó como resumen de la construcción colaborativa obtenida hasta el momento en el proceso de validación.

Diseño del Autoinforme COMPES

Para culminar la primera versión del autoinforme se redactaron las actuaciones como afirmaciones en primera persona, adaptándolas a un lenguaje comprensible

para los estudiantes. Las actuaciones, ya transformadas en ítems del autoinforme se organizaron de forma aleatoria en el instrumento que se completó con datos de identificación, la presentación e instrucciones para cumplimentarlo.

Validación aparente - Estudio Piloto del Autoinforme COMPES

Finalizado el diseño inicial del autoinforme, se desarrolló un estudio piloto para realizar la validación aparente del cuestionario con un grupo de estudiantes de la Universidad de Cádiz.

Siguiendo las instrucciones para su aplicación, se les facilitó el autoinforme, se les explicó la finalidad y las instrucciones para cumplimentarlo. Antes y durante su realización se les insistió en la necesidad de que señalaran aquellas afirmaciones que consideraran poco comprensibles y plantearan posibles mejoras.

Tras analizar los resultados del estudio piloto, se desarrolló una reunión presencial con investigadores representantes de las doce universidades participantes donde se tomaron las decisiones para modificar el autoinforme y obtener su versión final.

MUESTRA

Los participantes en cada etapa de la validación aparente y de contenido del Autoinforme COMPES fueron distintos dependiendo de los objetivos en cada momento de la investigación.

En el *Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones* participaron un total de 36 investigadores. Por su parte, el *Cuestionario sobre la coherencia de las actuaciones* que sirvió para completar la validación mediante jueces lo realizaron 50 expertos. En ambos casos, los participantes formaban parte del total de 72 investigadores del Proyecto Re-Evalúa. Los expertos eran docentes universitarios, en su mayoría de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente del área de educación. Como categoría profesional, la mayor parte eran Profesores Titulares de Universidad.

En el estudio piloto la muestra fue no probabilística e intencional, siendo seleccionada por criterios de accesibilidad y representatividad respecto al perfil de los destinatarios finales. Estuvo compuesta por 55 estudiantes de la asignatura Diagnóstico en Educación de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Cádiz. La materia se cursa como obligatoria en el último curso de esta licenciatura de segundo ciclo. La edad del alumnado oscilaba, de forma general, entre los 23 y los 25 años de edad.

A continuación se muestra en el Cuadro 1 un resumen con la técnica o instrumento de recogida de información, el tipo de validación y los participantes.

Cuadro 1. Instrumentos, validación y participantes en el proceso de validación aparente y de contenido del Autoinforme COMPES

INSTRUMENTO / TÉCNICA	VALIDACIÓN	PARTICIPANTES
Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones	Validación de contenido	36 jueces expertos
Cuestionario sobre la coherencia de las actuaciones		50 jueces expertos
Autoinforme (estudio piloto)	Validación aparente	55 estudiantes

INSTRUMENTOS

Como se indicó anteriormente, para la validación de contenido mediante jueces se diseñaron dos instrumentos para recoger información sobre las competencias, sus definiciones y las actuaciones que las componen. A continuación se realiza una descripción detallada de los instrumentos, sus objetivos, estructura y el contexto en el que se aplicaron.

Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones

Identificadas las competencias básicas, se realiza una primera propuesta de definiciones de las competencias. Para recabar información entre los expertos sobre esa propuesta inicial se diseñó un cuestionario on-line donde se debía aportar, en cada competencia, la valoración sobre los siguientes criterios:

- *Claridad de la definición:* Grado en el que el lenguaje es comprensible y se utiliza correctamente.
- *Validez de la definición:* Grado en el que la definición se ajusta a lo que se pretende definir.
- *Relevancia de la competencia:* Grado de importancia y significatividad de la competencia.
- *Utilidad de la competencia:* Grado de interés y conveniencia de la competencia.
- *Relación con la evaluación:* Grado en el que la competencia puede favorecerse mediante el desarrollo de la evaluación orientada al aprendizaje y la evaluación sostenible.

La escala utilizada para la valoración de cada elemento era 1. Ninguna, 2. Muy poca, 3. Alguna, 4. Bastante, 5. Mucha y 6. Totalmente. El cuestionario se comple-

taba con un campo abierto opcional por cada una de las competencias donde se podían realizar comentarios y propuestas.

Una vez analizados los resultados, se procedió a completar y modificar las distintas definiciones de las competencias básicas obteniendo el *Autoinforme 0.1 sobre definición de competencias básicas*.

Cuestionario sobre la coherencia de las actuaciones

Con la redacción definitiva de las definiciones se realizó una propuesta sobre las actuaciones asociadas a cada competencia. En esta fase se diseñó un nuevo cuestionario on-line para que los investigadores pudieran valorar la coherencia de las actuaciones respecto a la definición (de 1 coherencia mínima a 6 coherencia máxima). En el instrumento también existe un espacio abierto para realizar comentarios y propuestas para la modificación de las actuaciones.

Después del estudio de los datos cuantitativos y cualitativos, se revisaron y completaron las descripciones y la organización de las actuaciones de cada competencia básica, plasmándose en el *Autoinforme 0.2 sobre descripción de actuaciones asociadas a competencias*.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos procedentes de las preguntas cerradas de los cuestionarios y el estudio piloto se han analizado mediante el cálculo de estadísticos descriptivos como frecuencias, medias y desviaciones típicas ayudados por el paquete estadístico SPSS en su versión 15.

Los datos de carácter cualitativo de las preguntas abiertas de los cuestionarios fueron analizados siguiendo el proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) mediante la reducción y transformación de datos con la ayuda del software NVivo 8 y la posterior obtención y verificación de conclusiones a través de la triangulación y el juicio crítico con otros investigadores. Las categorías de análisis se han establecido de forma emergente al examinar la información.

RESULTADOS

Se ofrecen a continuación los resultados obtenidos en el diseño y validación aparente y de contenido del Autoinforme COMPES organizados en las distintas etapas del proceso.

Construcción y validación mediante jueces

Identificación de las competencias básicas

Partiendo de la propuesta inicial y después del intercambio en el foro virtual, se identificaron 10 competencias básicas relacionadas con la evaluación que se reflejaron en el *Autoinforme 0.0 sobre competencias básicas*. Estas competencias fueron:

1. Aplicación de conocimientos
2. Argumentación
3. Resolución de problemas
4. Analizar información
5. Comunicación
6. Aprendizaje autónomo (aprender a aprender)
7. Sentido ético
8. Creatividad
9. Trabajo en equipo.
10. Evaluación

Definición de las competencias básicas

Realizada una primera propuesta de definiciones, los expertos completaron el *Cuestionario sobre la validez de las competencias y sus definiciones* cuyos resultados se resumen en el Gráfico 1.

Para modificar las definiciones, se prestó especial atención a las competencias cuya media global en los cinco criterios se situara por debajo del 5. Como se puede observar en la Tabla 1, fueron: la competencia 1: Aplicación de conocimientos (4,922), la competencia 7: Sentido ético (4,928) y la competencia 8: Creatividad (4,462).

Gráfico 1. Media por criterio de las definiciones de las competencias básicas

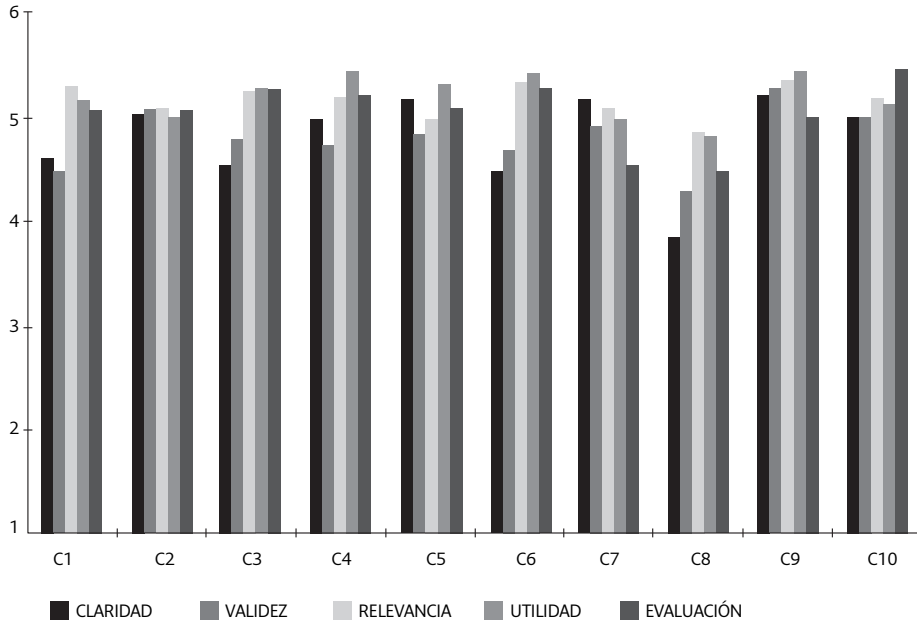


Tabla 1. Valoraciones globales: Medias y desviaciones típicas por competencia

COMPETENCIA	MEDIA	DESV. TÍP.
Competencia 1: Aplicación de conocimientos	4,922	0,8852
Competencia 2: Argumentación	5,062	0,7532
Competencia 3: Resolución de problemas	5,034	0,899
Competencia 4: Analizar información	5,114	0,7484
Competencia 5: Comunicación	5,084	0,8714
Competencia 6: Aprendizaje autónomo (aprender a aprender)	5,044	0,9418
Competencia 7: Sentido ético	4,928	1,1292
Competencia 8: Creatividad	4,462	1,1606
Competencia 9: Trabajo en equipo	5,26	0,8148
Competencia 10: Evaluación	5,166	0,847

Tabla 2. Número de comentarios por competencias

COMPETENCIA	COMENTARIOS
Competencia 1: Aplicación de conocimientos	15
Competencia 2: Argumentación	12
Competencia 3: Resolución de problemas	13
Competencia 4: Analizar información	11
Competencia 5: Comunicación	13
Competencia 6: Aprendizaje autónomo (aprender a aprender)	13
Competencia 7: Sentido ético	6
Competencia 8: Creatividad	17
Competencia 9: Trabajo en equipo	5
Competencia 10: Evaluación	11
TOTAL	116

Después de analizar los comentarios de los participantes (Tabla 2), se redactaron las definiciones definitivas para las competencias básicas que se reflejaron en el *Autoinforme 0.1 sobre definición de competencias básicas* y que se describen a continuación:

- *Aplicación de conocimientos*: Utilizar y poner en práctica el conocimiento adquirido (conceptos, principios, procedimientos, actitudes...) para el desarrollo de actividades y tareas académicas y/o profesionales.
- *Argumentación*: Elaborar, exponer y defender argumentos, opiniones o teorías de forma clara y coherente con el fin de transmitir juicios razonados, convincentes y constructivos.
- *Resolución de problemas*: Identificar, analizar, definir y clasificar los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo de forma efectiva a través de un análisis crítico de las opciones disponibles.
- *Analizar información*: Seleccionar, revisar y organizar la información disponible para identificar y extraer de ella las ideas más relevantes y pertinentes.
- *Comunicación*: Transmitir y compartir por escrito y oralmente información, ideas, opiniones, emociones, problemas y soluciones de forma clara, tanto para audiencias especializadas, como no especializadas y siendo receptivo y empático a las ideas, opiniones y sentimientos de los demás.
- *Aprendizaje autónomo (aprender a aprender)*: Conocer y autovalorar las pro-

pias necesidades formativas, determinar objetivos de aprendizaje y planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro.

- *Sentido ético*: Conocer, reflexionar, interiorizar y aplicar los principios y normas éticas propias de la profesión en las actuaciones profesionales-laborales.
- *Creatividad*: Abordar y responder de forma original, novedosa y satisfactoria a las situaciones, actuaciones y tareas académicas y/o profesionales.
- *Trabajo en equipo*: Integrarse, colaborar y cooperar de forma activa y eficaz con otros en la consecución de objetivos comunes.
- *Evaluación*: Analizar y valorar el trabajo realizado, tanto el propio como el ajeno, mediante unos criterios claros y precisos con la finalidad de tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado.

Descripción de actuaciones asociadas a las competencias

Después de la primera propuesta de actuaciones asociadas a cada competencia, se realiza el *Cuestionario sobre la coherencia de las actuaciones* para que los expertos valoren de 1 a 6 la coherencia de las actuaciones respecto a las definiciones y realicen comentarios para su modificación y mejora.

Como criterio de revisión sustancial se acordó centrarse en las actuaciones cuya valoración media de coherencia no superara la puntuación de 5,05. Como se observa en el Gráfico 2: C1: Aplicación de conocimientos (4,86), C8: Creatividad (5,00) y C9: Trabajo en equipo (5,02).

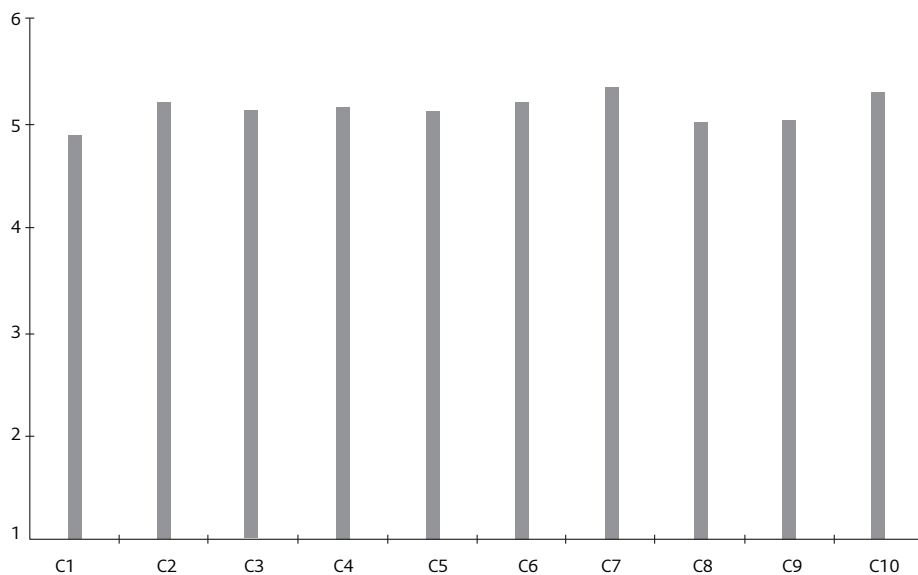
Las modificaciones se realizaron atendiendo a los datos cualitativos de los comentarios, cuya frecuencia por competencias se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Número de comentarios por competencias

COMPETENCIA	COMENTARIOS
Competencia 1: Aplicación de conocimientos	29
Competencia 2: Argumentación	29
Competencia 3: Resolución de problemas	25
Competencia 4: Analizar información	31
Competencia 5: Comunicación	32
Competencia 6: Aprendizaje autónomo (aprender a aprender)	25
Competencia 7: Sentido ético	20
Competencia 8: Creatividad	24

COMPETENCIA	COMENTARIOS
Competencia 9: Trabajo en equipo	28
Competencia 10: Evaluación	21
TOTAL	264

Gráfico 2. Media de la coherencia de las actuaciones con sus definiciones por competencias



Las actuaciones fueron reelaboradas, reducidas a 37 de las 40 (4 por competencia) inicialmente propuestas y se plasmaron en el *Autoinforme 0.2 sobre descripción de actuaciones asociadas a competencias*. Las actuaciones definitivas fueron:

• *Aplicación de conocimientos:*

- Reconocer y seleccionar los conocimientos necesarios para solventar cada situación.
- Aplicar de forma correcta los conocimientos a actividades y tareas.
- Adaptar el conocimiento adquirido según la actividad o la tarea lo requieran.

• *Argumentación:*

- Elaborar argumentos y opiniones de forma clara y coherente.

- Exponer y defender argumentos de forma convincente y constructiva.
- Sustentar teorías y opiniones en juicios razonados.
- Defender argumentos interaccionando con el interlocutor y debatiendo sus ideas.
- *Resolución de problemas:*
 - Identificar y clasificar los elementos que constituyen un problema.
 - Reflexionar sobre problemas académicos y/o profesionales para plantear soluciones.
 - Analizar críticamente las opciones disponibles para resolver un problema y sus consecuencias.
 - Resolver de forma satisfactoria los problemas planteados.
- *Analizar información:*
 - Localizar, seleccionar y revisar la información disponible.
 - Extraer de la información disponible las ideas relevantes y útiles.
 - Discriminar entre las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son.
 - Organizar la información y establecer relaciones significativas entre las ideas.
- *Comunicación:*
 - Transmitir y compartir información, opiniones y emociones de forma clara, por escrito.
 - Transmitir y compartir información, opiniones y emociones de forma clara, oralmente.
 - Adaptar su comunicación a la audiencia a la que se dirige.
 - Ser receptivo y empático con las ideas, opiniones y emociones de los demás, propiciando la comunicación.
- *Aprendizaje autónomo (aprender a aprender):*
 - Identificar las propias necesidades formativas.
 - Determinar objetivos de aprendizaje y planificar la formación para su desarrollo.
 - Gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma.
 - Adaptar su formación al analizar sus experiencias en el aprendizaje autónomo.
- *Sentido ético:*
 - Conocer y comprender los principios y normas éticas de la profesión.
 - Analizar, reflexionar y revisar los principios y normas éticas de la profesión.
 - Interiorizar y aplicar los principios y normas éticas de la profesión.
 - Orientar el comportamiento propio y ajeno de acuerdo a los principios y normas éticas de la profesión.

• *Creatividad:*

- Afrontar las actividades de forma abierta, teniendo en cuenta diferente perspectivas y formas de hacer.
- Responder de forma original y novedosa a las situaciones y tareas académicas y/o profesionales.
- Mejorar el conocimiento a partir de respuestas originales a situaciones y tareas académicas y/o profesionales.

• *Trabajo en equipo:*

- Participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo en equipo.
- Integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones.
- Alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo.

• *Evaluación:*

- Analizar y valorar el trabajo propio mediante unos criterios claros y precisos.
- Analizar y valorar el trabajo de los demás mediante unos criterios claros y precisos.
- Realizar aportaciones pertinentes a diseños o procedimientos de evaluación.
- Identificar áreas débiles y puntos fuertes y tomar decisiones para mejorar el objeto evaluado.

Diseño de la Matriz COMPES

Identificadas las actuaciones, se diseña la “Matriz COMPES”, compuesta por cada una de las competencias básicas, sus definiciones y las actuaciones asociadas. Cada actuación se acompaña de una escala de frecuencia dividida en cuatro niveles: Nivel 1: Poco frecuente (0%-25%), Nivel 2: Algo frecuente (26%-50%), Nivel 3: Bastante frecuente (51%-75%) y Nivel 4: Muy frecuente. (76%-100%).

Cada competencia también se compone de cuatro niveles (poco desarrollada, algo desarrollada, bastante desarrollada y muy desarrollada), que será la media aritmética de la frecuencia de sus actuaciones asociadas.

Diseño del Autoinforme COMPES

Para convertir las actuaciones en ítems del autoinforme se redactaron como afirmaciones en primera persona y se sustituyeron algunas expresiones especializadas por otras más comprensibles para los estudiantes universitarios, población a la que se dirige el instrumento.

A modo de ejemplo, exponemos en el Cuadro 2 la transformación de actuaciones a ítems del autoinforme para la competencia 2 (Argumentación).

Cuadro 2. Transformación de actuaciones de la competencia “argumentación” a ítems del autoinforme

ACTUACIÓN	ÍTEM DEL AUTOINFORME
Elaborar argumentos y opiniones de forma clara y coherente	Elaboro argumentos y opiniones de forma clara y coherente
Exponer y defender argumentos de forma convincente y constructiva	Expongo y defiendo argumentos de forma convincente y constructiva
Sustentar teorías y opiniones en juicios razonados	Sustento mis teorías y opiniones en juicios razonados
Defender argumentos interaccionando con el interlocutor y debatiendo sus ideas	Cuando defiendo mis argumentos, interacciono con los interlocutores y debato sus ideas

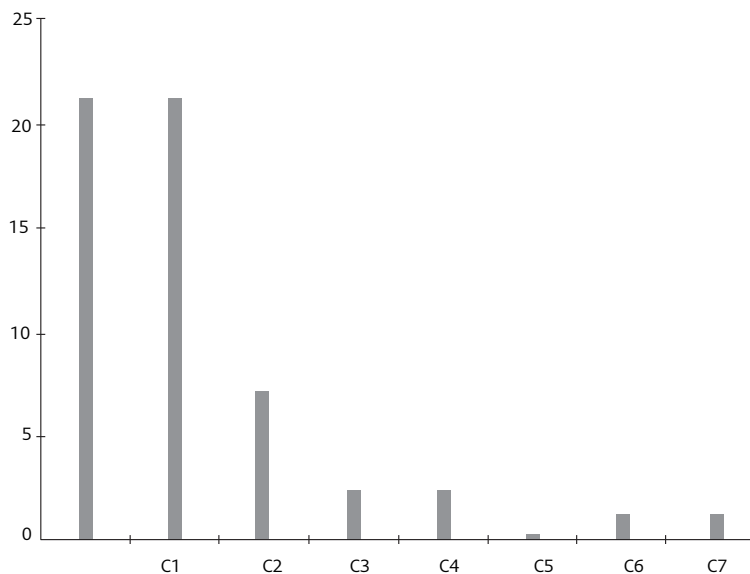
El instrumento se completa con los campos para la identificación de los participantes, unas breves instrucciones para su realización, la presentación de los 37 ítems de forma aleatoria, es decir, no organizados por competencias y una escala para la valoración de la frecuencia de la realización de cada ítem de 1-6 (1 nunca, 2 pocas veces, 3 algunas veces, 4 bastantes veces, 5 muchas veces y 6 siempre).

Estudio piloto

Validación aparente - Estudio Piloto del Autoinforme COMPES

Con la primera versión del autoinforme se realizó un estudio piloto con 55 estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Cádiz, muestra seleccionada por criterios de accesibilidad y representatividad.

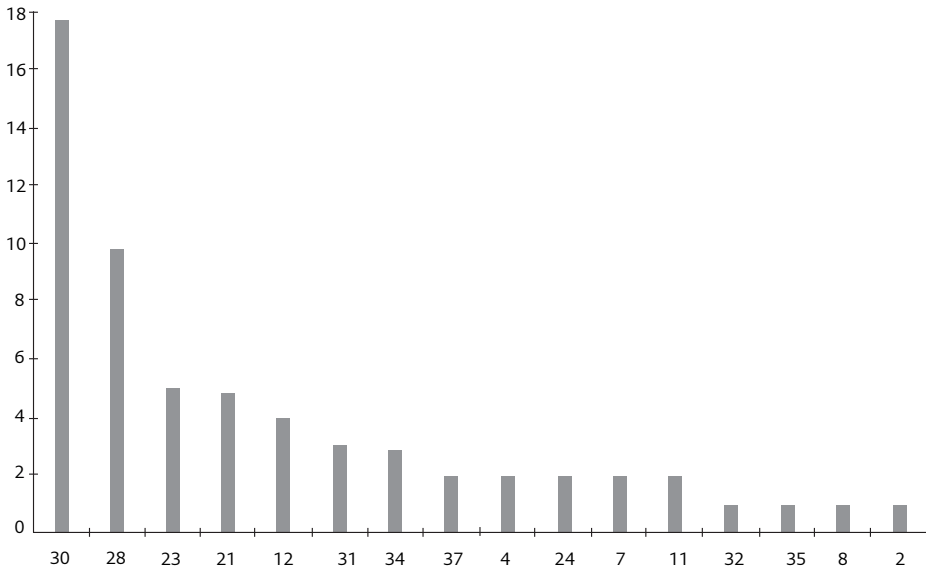
Como se puede observar en la Gráfico 3, la mayoría de los estudiantes no consideró ningún ítem poco comprensible (21 participante, 38,18%) o tan sólo uno (21 participante, 38,18%).

Gráfico 3. Número de ítems no comprensibles para los estudiantes

Respecto a los ítems poco comprensibles, se muestra en la Gráfico 4 la distribución de las 62 referencias realizadas por los estudiantes. En la Tabla 4 se ofrece la redacción original presentada a los estudiantes de los ítems.

Tabla 4. Ítems no comprensibles para los estudiantes (Redacción original. Se muestran a partir de 5 referencias)

ÍTEM	COMPETENCIA	n	%
30: Adapto mi propia formación al analizar experiencias anteriores de aprendizaje autónomo	6. Aprendizaje autónomo	18	29,03%
28: Realizo aportaciones pertinentes en diseños y procedimientos de evaluación	10. Evaluación	10	16,13%
23: Tengo interiorizados y aplico, los principios y normas éticas de mi profesión	7. Sentido ético	5	8,06%
21: Gestiono y ejecuto estrategias educativas para mi formación autónoma	6. Aprendizaje autónomo	5	8,06%
TOTAL		62	100%

Gráfico 4. Ítems ordenados por el criterio “no comprensibilidad” para los estudiantes

Como se puede comprobar, destacan los ítems 30 (29,03%) y 28 (16,13%), por lo que fueron seleccionados para su discusión y modificación para el diseño definitivo.

Diseño definitivo del Autoinforme COMPES

En reunión presencial con los investigadores, se valoró globalmente el cuestionario y se rehicieron los ítems menos comprensibles para los estudiantes.

Respecto al ítem 30 se acordó cambiar su redacción a “Adapto mi formación analizando anteriores experiencias de aprendizaje”. Sobre el ítem 28 “Realizo aportaciones pertinentes en diseños y procedimientos de evaluación” no se modificó, ya que se identificó que el problema podría no ser su redacción, sino su contenido, es decir, los estudiantes no sabían qué eran los procedimientos de evaluación ni habían estado implicados en ninguno.

Por último, se realizaron pequeñas modificaciones de forma, se mejoraron las instrucciones y algunos elementos estéticos hasta obtener como resultado el Autoinforme COMPES definitivo².

² El Autoinforme COMPES está disponible en http://avanza.uca.es/evalfor/docs/Autoinforme_COMPES.pdf

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Se ha elegido la metodología del autoinforme para la recogida de información como estrategia que propicie la reflexión sobre la competencia percibida del estudiante. Mediante este enfoque, no sólo pretendemos recopilar datos sobre las competencias básicas, sino que la propia realización del autoinforme supone la puesta en práctica de estrategias metacognitivas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje (Baartman y Ruijs, 2011), convirtiéndose no sólo en un instrumento sino en una tarea evaluativa orientada hacia el aprendizaje estratégico. Así, consideramos de interés para posteriores investigaciones relacionar esta práctica con otros enfoques de la evaluación de aprendizajes y comparar el propio Autoinforme COMPES con otros instrumentos existentes.

Para hacer efectiva una evaluación que fomente el aprendizaje autónomo, se impone la necesidad de reconceptualizar los fundamentos y reelaborar las prácticas evaluativas en el ámbito universitario. La *e*-Evaluación orientada al aprendizaje toma como fundamento la implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo, la realización de tareas realistas y la importancia de la retroalimentación, propiciando la evolución de la evaluación del simple control a una evaluación sostenible que favorezca la adquisición de estrategias (aprendizaje estratégico) que sirvan de base para la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

Bajo estas premisas, fue diseñado este trabajo y la propia investigación del Proyecto Re-Evalúa que se dirige a comprobar empíricamente el impacto del uso de una evaluación favorecedora del aprendizaje en el desarrollo de las competencias básicas, siendo el Autoinforme COMPES diseñado para este fin.

Se han identificado 10 competencias básicas y un total de 37 actuaciones asociadas, valoradas y revisadas siguiendo un procedimiento de validación de contenido mediante jueces. Como se refleja en los resultados, las competencias que han presentado más dificultades en su definición y descripción han sido “Aplicación de conocimientos”, “Sentido ético”, pero sobre todo, “Creatividad”, por lo que sería recomendable reflexionar en estudios futuros sobre el significado y repercusiones de estas competencias en profesorado y alumnado universitario.

Para completar nuestro objetivo se procedió a realizar un estudio piloto con un grupo de 55 estudiantes, cuyos datos han puesto de manifiesto, no sólo la necesidad de modificar la redacción de algunos ítems, también la escasa familiaridad de los estudiantes con algunos conceptos relacionados con la propia evaluación, que evidencia la baja participación en este ámbito.

Los primeros resultados de COMPES, concretamente sobre las competencias “Aprendizaje autónomo” y “Trabajo en equipo” (Ibarra y Rodríguez, 2011), nos muestran que es un instrumento con amplias posibilidades, aportando gran canti-

dad de información útil, tanto institucionalmente, como para docentes y los propios estudiantes.

Fecha de recepción del original: 19 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 10 de diciembre de 2012

REFERENCIAS

- Baartman, L. y Braun, E. (2011). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 377-380.
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. New York: Open University Press / McGraw Hill Education.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. xvii-xix). London: Routledge.
- Boud, D. (2007). *Great designs: what should assessment do?* Comunicación presentada en la REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29 – 31 de mayo de 2007. Extraído el 26 de abril de 2013 de <http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/public/reap07/Boud-web/img1.html>
- Boud, D. y colaboradores (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-49.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.
- Carless, D. (2003). *Learning-oriented assessment*. Comunicación presentada en la

- Evaluation and Assessment Conference. University of South Australia, Adelaide, noviembre de 2003.
- Fallows, S. J. y Steven, C. (2000). Building employability skills into the Higher Education curriculum: a university-wide initiative. *Education and Training*, 42, 75-82.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). London: Routledge.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra, M. S. (Coord.) (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Extraído del 10 de abril de 2013 de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010a). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 35, 385-407. Extraído el 10 de septiembre de 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_16.pdf
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010b). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4). Extraído el 14 de septiembre de 2012 de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/165/1676>
- 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. Extraído el 10 de octubre de 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf
- JISC (Joint Information Systems Committee) (2007). *Effective Practice with e-Assessment. An overview of technologies, policies and practice in further and higher education*. Londres: Joint Information Systems Committee. Extraído el 19 de septiembre de 2012 de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/effpraceassess.pdf>

- JQI (Joint Quality Initiative) (2004). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. *www.eua.be*. Extraído el 12 de abril de 2013 de http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/push-File.php?cuid=2556&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf
- Litwin, M. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage.
- Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 198-218.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., Doderó, J. M., Gómez, M. A., Gallego, B., Cabeza, D., Quesada, V. y Martínez, A. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. *Actas de la V Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education* (pp. 515-519). Lisboa: Formatex.
- 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. Extraído el 20 de agosto de 2012 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- 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(3), 327-343.
- Senlle, A. (2007). *Gestión estratégica de recursos humanos para la calidad y excelencia*. Madrid: AENOR.
- Sundström, A. (2006). *Beliefs about perceived competence. A literatura review*. Umea: Universidad de Umea. Extraído el 10 de septiembre de 2012 de http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_em-nr-55.pdf
- Tynjälä, P., V. Slotte, J. Nieminen, K. Lonka, y E. Olkinuora (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. En P. Tynjälä, J.

- Väloimaa y G. Boulton-Lewis (Eds), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 73–88). Amsterdam: Elsevier.
- Van Dinther, M, Dochy, F y Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.