



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA EN EL PRIMER AÑO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Análisis de límites y posibilidades en los Grados de Educación Infantil, y Primaria

Bilbao Martínez, Ainhoa

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM. Centro adscrito a la Universidad de Deusto

Departamento de Psicopedagogía

Barrainkua, nº 2. 48009 Bilbao(Vizcaya) (España)

abilbao@bam.edu.es

1. **RESUMEN:** La puesta en práctica de sistemas de evaluación contextualizados incrementa sustancialmente la complejidad del proceso evaluativo. Las demandas evaluativas reales o verosímiles exigen del alumnado la adopción de estrategias de aprendizaje y trabajo diferentes de las tradicionalmente empleadas con éxito en tareas teóricas y reproductivas. La presente comunicación analiza esta dificultad en una muestra de 196 estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria.
2. **ABSTRACT:** Implementation of contextualised assessment systems substantially increments the complexity of the evaluative process. The authentic or realistic demands call for new learning strategies that differ from the strategies that, to date, have been successfully implemented by students in the resolution of traditional theoretical and reproductive tasks. This communication analyses the difficulties faced by a sample of 196 1st year university students of Pre-school and Primary Education Grades.
3. **PALABRAS CLAVE:** EVALUACIÓN AUTÉNTICA, EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO, EVALUACIÓN COMPETENCIAS.

KEYWORDS: AUTHENTIC ASSESSMENT, PERFORMANCE ASSESSMENT, COMPETENCY ASSESSMENT.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

Analizar las dificultades que conlleva la puesta en práctica de tareas evaluativas contextualizadas desde la perspectiva del alumnado de reciente ingreso en los grados de Educación Infantil y Primaria.

b) Descripción del trabajo

Como ya ha sido ampliamente constatado desde la literatura específica, la adopción de las competencias como elemento central de la planificación curricular conlleva implicaciones evaluativas relevantes y determinantes en la consecución de los resultados de aprendizaje asociados a ellas (Bilbao, 2015; Cano, 2007; Sánchez, 2011; Tobón, 2010). El desarrollo de prácticas evaluativas contextualizadas, centradas en demostraciones prácticas, y alejadas del clásico patrón conceptual y reproductivo, representa uno de los retos más evidentes en este sentido (Biggs, 2005; Brown, 2003; Rué, 2008; Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2006, 2007). Su abordaje lleva a proponer situaciones evaluativas complejas, próximas a la realidad profesional en la que deberá desenvolverse profesionalmente el alumnado, finalizada su formación básica. Concebidas como tareas de evaluación auténtica o del desempeño, según se apoyen en situaciones reales o verosímiles (Durán, 2009; Meyer, 1992; Torrance, 1994), su resolución exige la activación integrada de recursos y saberes de naturaleza diversa, ofreciendo evidencias empíricas en las que apoyar el juicio sobre el grado de desarrollo de las competencias previstas.

Dado que la competencia sólo puede evaluarse en acción, una evaluación auténtica debe colocar al alumno en situaciones lo más parecidas posible a la vida real y presentarle problemas y desafíos que deberá afrontar en su actividad profesional, para cuya resolución deberá activar un conjunto integrado de conocimientos, de habilidades y de actitudes y saberlas aplicar estratégicamente en contexto concreto” (Sayós, 2010, p. 131).

El desarrollo y la progresiva puesta en práctica de sistemas de evaluación contextualizados, incrementa sustancialmente la complejidad del proceso evaluativo, tanto desde la perspectiva discente como desde la docente. Para el profesorado su abordaje exige la búsqueda y delimitación de situaciones de integración (De Ketele, Chasstrette, Cross, Mettelin, & Thomas, 2007) o reinversión (Roegiers, 2007a), en las que se produzca la movilización armónica de recursos de naturaleza declarativa, procedimental o actitudinal. Ello supone evaluar el aprendizaje por medio de tareas complejas, significativas y próximas a la realidad profesional, según las condiciones detalladas en la Tabla 1. Frente a las clásicas actividades teóricas y reproductivas, este tipo de demandas se basan en la evaluación de productos en situaciones



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

diferentes (Roegiers, 2007c), por lo que exigen al profesorado un mayor grado de inferencia y juicio profesional al valorar las competencias desarrolladas por las/os estudiantes (McDonald, Boud, Francis, & Gonczi, 2000; Villardón, 2006).

Tabla 1

Condiciones para el diseño de tareas o situaciones de evaluación contextualizada de competencias

En cuanto al alumnado, las demandas evaluativas reales o verosímiles exigen la adopción de nuevas estrategias de aprendizaje y trabajo, distintas de las empleadas con éxito en la resolución de tareas teóricas y reproductivas. Su desarrollo sitúa al estudiante ante una tarea específica, que debe ser interpretada, y que no tiene un resultado inmediatamente evidente (Roegiers, 2007b). Esta complejidad, propia de los contextos de práctica profesional, tiende a ser percibida como ambigüedad dentro del colectivo discente, dando lugar a sensaciones de desconcierto y resistencia (Biggs, 2005).

La dificultad descrita se hace especialmente manifiesta entre en alumnado de reciente ingreso, sobre el que confluyen dos hándicaps relevantes: el insuficiente desarrollo de recursos y saberes profesionales a movilizar en las tareas contextualizadas, y la apropiación improbable de las nuevas exigencias evaluativas por su inexperiencia (Bilbao, 2011). En consecuencia, en su abordaje pedagógico conviene integrar perspectivas complementarias, que faciliten la aproximación exitosa a las tareas reales o verosímiles de evaluación:

- Considerado el perfil discente específico de los primeros cursos, Fernández (2010) propone la aplicación de situaciones evaluativas que, aunque se desarrollen en el contexto académico, potencien en las/os estudiantes “procesos de pensamiento y aprendizaje que puedan asentar las bases para que en un futuro puedan enfrentarse a actividades de evaluación directamente relacionadas con la práctica de la profesión (p. 22).
- Situado en el marco general del desarrollo y evaluación de competencias, Roegiers (2007a), por su parte, establece la necesidad de complementar las situaciones complejas de integración, con actividades didácticas que faciliten al alumnado la apropiación de los recursos necesarios para su desempeño.

d) Planteamiento metodológico de la investigación

El estudio presentado analiza las dificultades que entraña la evaluación contextualizada en una muestra de 196 estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (Bilbao). Refiere a las conclusiones obtenidas en la valoración de una experiencia de aplicación progresiva de tareas



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

contextualizadas en la asignatura Didáctica General, impartida en el primer semestre de ambas titulaciones.

De acuerdo con las recomendaciones que se desprenden de la literatura, la experiencia parte de la combinación deliberada de situaciones didácticas o tareas evaluativas convencionales (elaboración teórica y aplicación puntual descontextualizada), con demandas académicas contextualizadas, que requieren la movilización de recursos diversos y su transferencia. En concreto, se diseñaron dos tareas de evaluación del desempeño que planteaban situaciones verosímiles, próximas al cometido profesional de las/os maestras de Educación Infantil y Primaria en sus primeros años de ejercicio. En ambos casos se procuraron demandas complejas y relevantes, ajustadas al nivel del alumnado y abiertas a alternativas de solución diferentes. Detallados los criterios de evaluación aplicables en cada caso, su realización tuvo lugar en equipo y de manera apoyada, es decir, con la posibilidad de consulta y contraste en fuentes bibliográficas y redes profesionales. Para la primera actividad se advirtió una orientación estrictamente formativa, mientras que la segunda quedó definitiva como elemento sumativo con efecto en la calificación. Su integración en el plan de trabajo se realizó con siete semanas de diferencia, pero de acuerdo a la misma secuencia: tarea descontextualizada I (elaboración teórica), tarea descontextualizada II (aplicación puntual no contextualizada) y tarea contextualizada.

Para recopilar las apreciaciones del alumnado se configuró un cuestionario compuesto por 12 ítems y una escala de respuesta de 1 a 10, basada en el sistema de calificación académico tradicional. Su estructuración interna responde a cuatro factores, que explican el 74% de la varianza total: valor formativo de la experiencia, utilidad profesional, grado de dificultad y nivel de motivación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de la estructuración interna del cuestionario

El cuestionario incorpora también una pregunta final abierta que insta al alumnado a comparar los cuatro factores presentados en la tarea contextualizada resuelta y en las demandas evaluativas convencionales inmediatamente anteriores.

e) Procedimiento de recogida y análisis

El cuestionario fue cumplimentado de manera anónima e individual por las/os estudiantes finalizada cada una de las dos tareas y antes de conocer su valoración o calificación. Para el análisis de la información recogida en los ítems se han aplicado estadísticos descriptivos y de inferencia bivariable, que han permitido indagar en las valoraciones discentes y contrastarlas en la actividad de evaluación formativa y sumativa. A fin de profundizar en las diferencias



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

detectadas dentro del intervalo de confianza (IC = 95%), también se ha calculado el Tamaño del Efecto (TE) por medio de la diferencia tipificada (d de Cohen) Para su cálculo se ha empleado el programa Minsize2 (Computation of Minimum Sample Size for Statistical Signification) (Morse, 1999), que informa en eta cuadrada (h^2) la medida de la fortaleza de la relación. Las respuestas registradas en la pregunta final abierta han sido sometidas a análisis de contenido para su categorización y registro.

f) Resultados

El alumnado de la muestra reconoce el valor formativo y la utilidad profesional de las actividades evaluativas contextualizadas, independientemente de su uso pedagógico o acreditativo. Según los promedios de valoración registrados (ver Tabla 3), las/os estudiantes consideran que éstas les ayudan a aprender, forzando la adopción del rol docente y facilitando la conexión entre teoría y práctica. En comparación con las tareas evaluativas convencionales, se reconoce en ellas mayor utilidad didáctica (84,9%) y una mejor contribución profesional (83,8%). Sin embargo, se les atribuye un grado de dificultad elevado ($M > 8$), significativamente mayor cuando la actividad desemboca en una calificación ($p. 000$; $h^2 = 0,3927$).

Tabla 3

Síntesis de los principales resultados: análisis descriptivos, prueba t para el contraste de medias en muestras independientes y Tamaño del Efecto (TE)

Las discrepancias detectadas en el grado de dificultad se corresponden con el nivel de motivación asociado a la resolución de la tarea, que varía significativamente dependiendo de la finalidad a la que sirva la evaluación ($p. 000$; $h^2 = 2,2681$). En la demanda contextualizada formativa las/os estudiantes declaran un nivel de motivación satisfactorio ($M = 7,55$), pero éste decrece significativamente y con una magnitud de efecto grande al calificar la tarea sumativa (ver Figura 1). Los testimonios del alumnado en la pregunta final también reflejan esa diferencia y dejan constancia de las sensaciones negativas que genera el empleo acreditativo de las demandas verosímiles:

Figura 1.

Comparación: ¿la actividad evaluativa contextualizada te ha resultado más o menos motivadora que las anteriores (teóricas)?

“Sé que me va a servir más para aprender y trabajar, pero cuando sabes que te estás jugando 1 punto de la nota y no sabes ni por dónde empezar, te agobias un montón y cunde el pánico en el grupo. Personalmente preferiría hacer exámenes normales para no jugármela, de test o



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

de desarrollo. Así sabes que estudias y ya. Aquí no sé si el resultado va a ser bueno” (02.S009.HH).

“Prefiero las otras actividades. Creo que llevo la asignatura bien y al día, pero cuando lees las instrucciones y ves que no entiendes lo que hay que hacer te sientes perdida. Preguntas en los otros grupos y cada uno te cuenta una historia... Aunque nos digas que no hay una única solución y que valen distintas formas de hacerlo, te pone nerviosa no saber si lo estamos haciéndolo bien o no” (02.S102.LH).

“Si sabes que el trabajo sirve sólo para aplicar lo que hemos estudiado en clase como la otra vez está bien, pero no me parece bien que cuente para nota. Nunca nos han pedido que trabajemos así y me parece que es muy difícil. Estamos acostumbrados a soltar la chapa y no se te ocurre cómo hacer otra cosa” (02.S088.LH).

g) Presentación de conclusiones

Las demandas evaluativas contextualizadas hacen salir al alumnado de la zona de confort (Forés, Sánchez, & Sancho, 2014), y así se aprecia en la muestra analizada, donde se describen como confusas y difíciles de resolver. Durante su realización las/os estudiantes se declaran inseguras/os, solicitan supervisión docente constante y muestran preocupación ante la divergencia de cauces de resolución. En cuanto a la motivación, los datos recabados evidencian que el interés y el disfrute por la resolución de la tarea varían sustancialmente dependiendo de la finalidad de la evaluación. En caso de evaluación formativa se declaran niveles de motivación satisfactorios, pero los testimonios de sensaciones y experiencias negativas incrementan cuando se prevé un uso acreditativo de los resultados (pérdida, inseguridad, frustración, indecisión, miedo, etc.). Con todo, el alumnado reconoce en ellas una utilidad didáctica y profesional mayor que el percibido para las tareas evaluativas convencionales, centradas en demandas académicas descontextualizadas.

Estos resultados sugieren la necesidad de proyectar la integración de demandas evaluativas auténticas o verosímiles de forma coordinada y progresiva desde el comienzo de la titulación. Su resolución exitosa requiere por parte del alumnado el manejo de una serie recursos personales y profesionales que, en los primeros cursos, están por construir. En consecuencia, esta aproximación debería intercalar estratégicamente situaciones de integración contextualizadas con otras más didácticas o académicas, que contribuyan al desarrollo de herramientas declarativas, procedimentales o actitudinales para la actuación. De acuerdo con Roegiers (2007a, 2007c) esta combinación puede plantearse siguiendo distintas secuencias, pero el desarrollo de competencias (y, por ende, su evaluación) exige la alternancia de ambos tipos de actividad.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

La combinación de situaciones evaluativas didácticas y de integración debería articularse de forma racional y consciente, de modo que se incremente su impacto formativo. Conviene considerar a tal efecto dos orientaciones clave que se desprenden de la literatura específica:

- El poder movilizador que ejerce la evaluación sobre el aprendizaje y la enseñanza hace que las tareas y situaciones propuestas emitan para el alumnado una imagen clara de los logros a alcanzar (Gibbs, 2003; Gibbs & Simpson, 2009). En este sentido, es preciso considerar que las demandas descontextualizadas predisponen a estrategias de memorización y repetición, poco compatibles con el de aprendizaje profundo (Castejón, Capllonch, González & López, 2009; Scouller, 1998, 1999). En consecuencia, no debieran ser empleadas en exclusiva o desde una perspectiva terminal, ni siquiera en los primeros cursos.
- La larga tradición de evaluaciones teóricas y reproductivas de un lado, y la falta de herramientas personales para decodificar los estándares de logro propios de la disciplina (Higgins, Hartley, & Skelton., 2002; Sambell, 2013; Price, Handley, Miller, & O'Donovan, 2010) del otro, pueden comprometer seriamente la comprensión de las situaciones evaluativas propuestas entre el alumnado. En consecuencia, el profesorado debería desarrollar actividades ideadas específicamente para favorecer la interiorización de los criterios y condiciones de la evaluación entre las/os estudiantes (Chappuis, 2005; Price & O'Donovan, 2006), y no sólo su información. Tal cometido exige diseñar familias de situaciones reales o verosímiles, en las que paulatinamente se aproxime al alumnado a la lógica de la integración y la transferencia. De acuerdo a los resultados del presente estudio, este trabajo debería realizarse desde una perspectiva prioritariamente formativa en los primeros cursos, retrasando su empleo acreditativo.

4.1. FIGURA O IMAGEN 1

Tabla 1
Condiciones para el diseño de tareas o situaciones de evaluación contextualizada de competencias

LAS TAREAS O SITUACIONES EVALUATIVAS CONTEXTUALIZADAS...
• Deben plantear demandas similares a las requeridas en el contexto profesional. Eso implica que las situaciones propuestas serán complejas , es decir...
✓ Tareas variadas que exigen la transferencia, no la reproducción.
✓ Tareas que exigen movilización de recursos de naturaleza diversa.
✓ Tareas divergentes que no admiten una única alternativa de solución.
✓ Tareas que exigen juicio y discernimiento.
• Deben ser relevantes y significativas desde la perspectiva formativa. Eso lleva a...
✓ Tareas justificadas dentro de los objetivos formativos previstos en el programa y la titulación.
✓ Tareas incoordinadas en la dinámica del aula, relacionadas con el trabajo efectuado.
✓ Tareas dinámicas, previstas con perspectiva y dilatadas en el tiempo.
• Deben desarrollarse en condiciones similares a las que tienen lugar en la práctica profesional real. Eso lleva a...
✓ Tareas que reproduzcan con la mayor fidelidad posible los contextos de intervención habituales y las relaciones verticales y horizontales que en el mismo tienen lugar.
✓ Tareas apoyadas, en cuya resolución pueden aplicarse las ayudas y recursos habitualmente disponibles en el contexto profesional real.
• Deben apoyarse en criterios de evaluación similares a los que se aplican en la práctica profesional real. Eso lleva a...
✓ Tareas fundamentalmente cualitativas, centradas en la calidad del desempeño.

Fuente: BILBAO (2015, pp. 277-278)



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

4.2. FIGURA O IMAGEN 2

Tabla 2
Descripción de la estructuración interna del cuestionario

	Ítem	La actividad...
VALOR FORMATIVO	01	Me ha ayudado a comprender mejor los elementos teóricos tratados en clase.
	05	Me ha ayudado a relacionar aspectos teóricos analizados a lo largo del curso
	09	Me ha obligado a poner en práctica actitudes, procedimientos y conocimientos abordados desde la perspectiva teórica en el aula.
UTILIDAD PROFESIONAL	02	Me ha colocado en una situación muy parecida a las que tendré que resolver como maestro/a.
	06	Me ha servido para posicionarme como maestro/a en ejercicio.
	10	Me ha ayudado a entender la complejidad de la realidad profesional.
GRADO DIFICULTAD	03	Me ha resultado complicada de resolver.
	07	Me ha parecido muy exigente para el alumnado de primer curso.
	11	Me ha planteado serias dudas y dificultades en su desarrollo.
GRADO MOTIVACIÓN	04	Me ha resultado interesante.
	08	Me ha parecido estimulante, un reto formativo.
	12	Me ha resultado amena, agradable de llevar a cabo.

4.3. FIGURA O IMAGEN 3

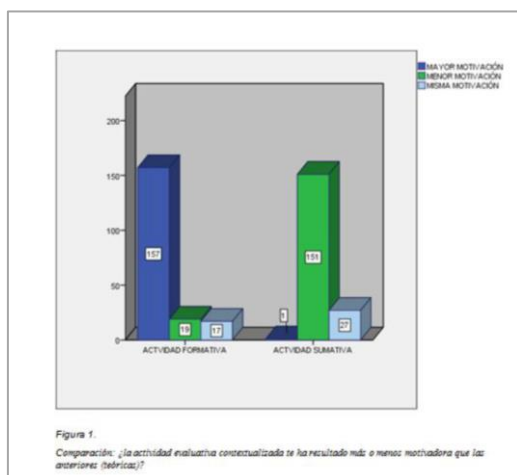
Tabla 3
Síntesis de los principales resultados: análisis descriptivos, prueba t para el contraste de medias en muestras independientes y Tamaño del Efecto (TE)

FACTORES	ACTIVIDAD	DESCRIPTIVOS			PRUEBA T		
		N	M	s.	t	Sig.	η^2 (TE)
VALOR FORMATIVO	FORMATIVA	196	7,8418	1,07520	,956	.339	-
	SUMATIVA	180	7,7389	1,00605			
UTILIDAD PROFESIONAL	FORMATIVA	195	7,5419	1,20225	-1,818	.070	-
	SUMATIVA	181	7,7532	1,03840			
DIFICULTAD	FORMATIVA	196	8,4864	,97158	-3,736	.000	0,3927 Pequeño
	SUMATIVA	181	8,8066	,67682			
MOTIVACIÓN	FORMATIVA	195	7,5538	1,33455	-21,578	.000	2,2681 Grande
	SUMATIVA	181	5,0608	,87735			



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

4.4. FIGURA O IMAGEN 4



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-177.

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bilbao, A. (2011). *Teoría y práctica del valor estratégico de la evaluación del aprendizaje en la formación básica de maestros: Una experiencia de metaevaluación a cargo de estudiantes*. Publicación digital correspondiente a las Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente, Universidad de Deusto, Universidad Pontificia de Comillas y Universidad Ramón Llull (Universidad ramón Llull-Campus Blanquerna, 16 y 17 de junio de 2011) (pp. 167-174). Recuperado el 17 de julio de 2011 de <http://www.url.edu/jornadasinnovaciondocente/docs/librojornada.pdf>

Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria (Tesis doctoral)*. Universidad de Deusto, Bilbao.

Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. En S. Brown y A. Glasner (Edits.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 117-127). Madrid: Narcea.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2a. Ed.). Barcelona: Graó.

Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., & López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.

Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational Leadership*, 63(3), 39-43.

De Ketele, J. M., Chasstrette, M., Cross, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2007). *Guide du formateur* [3rd. Ed.]. Bruxelles-Paris: The Boeck Université.

Durán, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En C. Monereo (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 111- 124). Barcelona: Graó.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid: Narcea.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje (Cuadernos de docencia universitaria, 13). Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/13CUADERNO.pdf>

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64. doi: 10.1080/03075070120099368

McDonald, R; Boud, D; Francis, J; & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cinteфор*, 149, 41-72.

Meyer, J. H. (1992b). What's the difference between authentic and performance assessment. *Educational Leadership*, 49(8), 39-40.

Morse, D. T. (1999). Minsize2: A computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 518-531. doi: 10.1177/00131649921969901

Price, M., Handley, K., Miller, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. doi: 10.1080/02602930903541007



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Price, M., & O'Donovan, B. (2006). Improving performance through enhancing student understanding of criteria and feedback. En C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 100-109). New York: Routledge.

Roegiers, X. (2007a). Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, XXXVII(2), 155-186.

Roegiers, X. (2007b). *Des Des situations pour intégrer les acquis scolaires* [2nd. Ed.]. Bruxelles-Paris: The Boeck Université.

Roegiers, X. (2007c). *Pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *RED-U Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico Nº1, 1-19. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10631/10221>

Sambell, K. (2013). Involving students in the scholarship of assessment: Student voices on the feedback agenda for change. En S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students* (pp. 80-91). London: Routledge.

Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: Una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf

Sayós, R. (2010). Evaluación continuada. En A. Parcerisa (Coord.). *Ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 126-132). Barcelona. Octaedro - ICE UB.

Scouller, K. M. (1996). Influence of assessment methods on students' learning approaches, perceptions, and preferences: Assignment essay versus short answer questions. *Research and Development in Higher Education*, 19(3), 776-781. Recuperado de <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1997/scoull01.pdf>

Scouller, K. M. (1998). Influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus essay assignment. *Higher Education*, 35, 453-472. doi: 10.1023/A:1003196224280

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Torrence, H. (Ed.).(1994). Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment. Buckingham. Open University Press.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio* siglo XXI, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>