

# La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica

## Competencies assessment in Social Work Degree by using the rubric

ANTONIA PICORNELL-LUCAS

*Universidad de Salamanca*

**Resumen:** Evaluar competencias universitarias presenta una gran dificultad, por la indefinición exacta de 'competencia' y por la objetividad que ha de representar. Las recomendaciones de la convergencia europea instan a la participación del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad docente de tener en cuenta ambas premisas ha conducido a poner en práctica una experiencia de coevaluación de los estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Salamanca en parte de su proceso de evaluación continua de la asignatura Historia y Marco Institucional de la Acción Social y los Servicios Sociales.

Para este entorno de aprendizaje se ha construido una rúbrica, asignando una escala gradual de valor para medir las competencias evaluables, utilizada por los estudiantes para evaluar la exposición oral de los trabajos de sus compañeros-as.

Las conclusiones extraídas indican que la coevaluación es una experiencia positiva para los estudiantes, al dotarles de protagonismo en la valoración del esfuerzo de sus compañeros/as, y de sí mismos, al conocer de antemano los criterios de evaluación; aunque también se detecta la necesidad de una formación específica, para los estudiantes y para el profesorado, incluida la concienciación sobre la necesaria objetividad que ha de existir. En relación con la evaluación de las competencias se concluye la necesidad de sensibilización y formación específica para lograr un equilibrio metodológico.

**Palabras clave:** Trabajo Social, innovación, coevaluación, competencias, rúbrica.

**Abstract:** Evaluating university competencies presents a great difficulty, the imprecise definition of 'competence' and the objectivity which has to represent. European Convergence recommendations encourage student participation in his teaching-learning process. To take into account both premises, by teacher, has led to implement a peer assessment experience of first year students at Salamanca University, in Social Work Degree. It has been conducted in a part of its continuous evaluation process in History and Social Action and Social Services Institutional Framework course.

We have designed a rubric to be used by students to evaluate peers oral presentations. It has been assigned a scale of value to measure competencies.

Conclusions indicate coevaluación is a positive experience for students, doing them protagonists in their colleagues' effort and their same; knowing in advance the criteria of evaluation. Also there is detected the need of a specific formation, for students and teacher, including the raising awareness on the necessary objectivity that has to exist. Related to the evaluation of the competencies it's possible to conclude the need of awareness and specific formation to achieve a methodological balance.

**Keywords:** Social Work, innovation, co-evaluation, competences, rubric.

### 1. INTRODUCCIÓN

En la última década, ante los rápidos cambios sociales, estamos asistiendo a un elevado interés, nacional e internacional, por mejorar la competencia profesional, fundamentándose en la optimización de la calidad de la formación del alumnado

universitario. La ANECA (2007), a través del *Informe Reflex*, señala que los conocimientos teóricos son muy elevados en todas las titulaciones universitarias españolas, destacando la escasez de actividades prácticas. Además, el necesario cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando los resultados, también ha sido señalado a nivel europeo.

Ejemplos de ello son el Proyecto Tuning (2000), que, en su afán por armonizar la educación superior europea, aborda las competencias como resultados de aprendizaje; y las reuniones de los Ministros de Educación Superior Europea que en su última conferencia (Budapest-Viena, 2010) recomiendan se facilite un aprendizaje activo centrado en el propio alumno/a.

En esta gestión del conocimiento propuesta, desde un aspecto metacognitivo del aprendizaje, el estudiante ha de ser el auténtico protagonista en su proceso formativo, y ello implica observar, analizar y lograr sus propias conclusiones, que le inspiren para el diseño de su proceso de aprendizaje. De ahí que el rígido interés por el producto ha de transformarse en un interés por el proceso, donde los logros y los conflictos se conviertan en agentes significativos; en resumen, un cambio metodológico fundamentado en el trabajo colaborativo.

Por ello, en la educación basada en competencias –performance-based education-, la formación del estudiante no pueden limitarse a la memorización de contenidos teóricos y, aunque en todos los planes de estudio figuran las prácticas profesionales, es importante ofrecer, simultáneamente, dentro del programa formativo, en otras materias, actividades prácticas que ayuden a mejorar la futura realización profesional. En este sentido, el *Libro Blanco del Grado en Trabajo Social* de la ANECA presenta un enfoque basado en competencias laborales, según el cual éstas han de poder “movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes” (2005, 110). Y junto a los diferentes ámbitos profesionales (planificar, apoyar a las personas, ser responsable,...) establece unas realizaciones personales concretas (priorizar el volumen de trabajo, coordinación, niveles de esfuerzo,...).

Esta preocupación comunitaria por conectar sociedad y universidad, por enfrentarse a la realidad social con perspectivas de calidad, ha originado que las universidades españolas, con gran esfuerzo, diseñen planes de estudio en Trabajo Social adaptándose a este nuevo modelo, acreditando sus Memorias del Título de Grado. En ellas se presentan, desde un enfoque por competencias, los elementos que se consideran prioritarios para que el estudiante pueda llegar a ser un profesional de calidad; elementos que también recoge la Guía académica que cada Facultad pone a disposición del estudiante a comienzos del curso.

Pero, en este complejo momento a nivel internacional, se carece de una definición consensuada del término ‘competencia’, a pesar de las distintas aproximaciones realizadas (Monereo y Pozo, 2007; OECD, 2005; Zabalza, 2003); y el listado de competencias en las titulaciones universitarias es

grande, sin ofrecer herramientas para su medición (García SanPedro y Gairín, 2011).

El marco de referencia constructivista para el aprendizaje permanente (life-long learning), *Tuning Educational Structures in Europe*, señala que las competencias deberán ser transversales/genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (cognoscitivas, aptitudinales y actitudinales) a los estudios universitarios. Enfatiza la combinación de metodologías y, entre ellas, la participación activa y el protagonismo del estudiante, tal y como propusiera el humanista Pestalozzi en la educación moderna de finales del siglo XVIII.

Actualmente ya se han consensuado unas competencias para el Grado en Trabajo Social, aunque no se ha ofrecido un modelo para la medición de los resultados de aprendizaje. Esta cuestión es de especial importancia para el profesorado ya que hasta el momento no se tenían tanto en cuenta las capacidades de los estudiantes como los conocimientos teóricos finales. El proceso de evaluación tradicional no era continuo en el tiempo, tal y como se propone en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Pero, en el campo de la evaluación, ¿cómo pueden los estudiantes participar?, ¿con qué procedimientos?, ¿qué competencias puede medir cada técnica?, ¿cuál es su objetividad?, ¿cómo realizar un feedback?. Son varios los frentes que desafían a los integrantes de la comunidad universitaria en este aspecto curricular.

Sans Martí expone que la evaluación “no es simplemente una actividad técnica o neutral sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará la profundidad y el nivel” (2008, 8). La evaluación puede modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello necesita ser abordada estratégicamente, facilitando la utilización de herramientas objetivas, permitiendo al estudiante reflexionar sobre su trabajo y al docente proponer acciones de mejora (Gessa, 2011). Al efecto, existe un conjunto de herramientas pedagógicas evaluadoras que pueden reflejar el avance en el aprendizaje del estudiante, como el portafolio, pruebas de desempeño, rúbrica, observación, tutoría, escalas de valoración, etc., cuya diferente aplicación podría dar lugar a una valoración sistemática (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Una de las más innovadoras en la última década es la rúbrica; “instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres y Perera, 2010, 142). También es una estrategia útil y motivadora para el estudiante, ya que le permite conocer, explícitamente, las características demandadas en su proceso de aprendizaje. De la revisión de la literatura, García-Ros (2011) concluye tres

principios sobre las rúbricas: promueven un aprendizaje de mayor calidad al permitir la autoevaluación, ofrecen un juicio válido al profesorado y proporcionan retroalimentación. Pero, también hay autores que identifican la falta de sistematización y la dificultad en conocer con objetividad el logro de las competencias evaluables por ella (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011; Orden, 2011; Stiggins et. al, 2005).

Esto nos lleva a señalar que las competencias y los conocimientos no se aprenden de igual manera. Habría que profundizar en técnicas que posibiliten desarrollar un modelo de evaluación continua acorde con la mejora del aprendizaje de los estudiantes. La rúbrica puede ser utilizada para tal fin.

## 2. DESARROLLO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

La asignatura Historia y Marco Institucional de la Acción Social y los Servicios Sociales (6 ECTS) es evaluada de manera

continua; obteniendo una reorientación constante; permitiendo al alumno/a la posibilidad de percibir que adquiere las competencias programadas y fomentando mayor implicación en el proceso.

Para ello se seleccionan técnicas en función de las competencias establecidas en el programa (tabla 1), intentando “garantizar un mayor grado de fiabilidad de las mismas y una visión más amplia y coherente” (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Las actividades propuestas son individuales y grupales, formándose al inicio del curso equipos de 6/7 estudiantes que a lo largo del mismo trabajarán colaborativamente en las actividades planteadas. Y todas ellas reciben una valoración porcentual similar (pruebas escritas sobre unidades temáticas, ensayos sobre lecturas, mind-map, debates y prácticas de aula, mapas de recursos, casos prácticos y monografía), utilizándose diferentes herramientas para evaluar una misma competencia.

**TABLA 1.— RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.**

Competencias Básicas/Generales	Técnica evaluación
<b>Cognoscitivas (BCO)</b>	
Obtener visión general historia acción social.	Prueba objetiva (P.O.)/ Prácticas de aula
Manejar adecuadamente los conceptos básicos relacionados con los SS.	Monografía grupal (M.G.)/Mind-map
Conocer marco legislativo Sistema Público SS.	P.O.
<b>Aptitudinales (BAP)</b>	
Desarrollar la capacidad oral y escrita.	Tutorías individuales y grupales / Trabajo bloque lecturas.
Demostrar competencias en el trabajo en grupo.	M.G.
Tener capacidad para el aprendizaje permanente.	Participación en el foro.
<b>Actitudinales (BAC)</b>	
Actitud positiva hacia el rigor científico.	M.G./Mind-map/Trabajo bloque lecturas
Ser responsable de su propia práctica.	M.G. y otros
Asumir la necesidad del trabajo en grupo.	M.G./Prácticas de aula
Competencias transversales	Técnica evaluación
<b>Instrumentales (TIT)</b>	
Capacidad para organizar, planificar y evaluar la propia práctica.	M.G. / Mind-map
Capacidad de análisis y síntesis.	Trabajo bloque de lecturas
<b>Interpersonales (TIP)</b>	
Habilidades para trabajar en equipo.	Prácticas de aula
Capacidad de crítica y autocrítica.	M.G.
<b>Sistémicas (TST)</b>	
Aprendizaje autónomo y permanente.	Tutorías
Resolución problemas: iniciativa/toma decisiones.	M.G.
Preocupación por la calidad.	M.G.

Los criterios exigidos en el proceso formativo son ofrecidos de antemano al alumno/a, para que su aprendizaje adquiriera un sentido más real y se reduzca la sensación de arbitrariedad, hecho manifestado por los estudiantes. Además, su participación aumenta cuando se les permite evaluar el trabajo de otros compañeros. Conscientes de ello, se viene utilizando la coevaluación desde hace tres cursos académicos, aunque aquí analizamos el curso 2012-2013. Han participado 123 estudiantes de 1º, que previamente disponían de la plantilla en el portal STUDIUM.

La experiencia tuvo lugar en la evaluación de la elaboración de la Monografía; trabajo de gran esfuerzo que exige la elección de un período histórico de la acción social, a principios del cuatrimestre, trabajo fuera del aula y exposición y debate en las últimas semanas; supervisándose la elaboración del trabajo en las tutorías. Constituye también un trabajo motivante por el esfuerzo que realizan en sus novedosas presentaciones orales (vídeos, power point, blog, fotovoice, entrevistas de calle, presentaciones noveladas, etc.); y que son alumnos-as de primer curso y les resulta difícil comprometerse en la valoración del trabajo de otros compañeros.

Para evaluar la exposición de la Monografía se ha optado por utilizar la rúbrica, considerando que es una metodología activa, de fácil manejo, que puede medir la calidad del aprendizaje. El proceso consistió en que cada alumno/a, tras la exposición grupal de una época de la acción social— (ocho

grupos), emitía su valoración cumplimentando individualmente la rúbrica. Paralelamente, también podían expresar su opinión sobre la actuación de los compañeros/as, generándose un debate sobre la planificación del trabajo, su contenido y/o la metodología. Las rúbricas eran recogidas y, en una clase posterior, se informaba de la media obtenida de las valoraciones de los compañeros-as, siendo también informados en STUDIUM.

La rúbrica utilizada se elaboró específicamente para evaluar esta actividad, incorporando respuestas pautadas para los ítems relacionados con ella. Para ello se utilizó la herramienta virtual Rubistar en versión española (<http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>). Se revisaron las competencias de la asignatura, seleccionando aquellas de mayor relación con la actividad a evaluar —la exposición oral-, y se establecieron unos criterios de evaluación para cada competencia (tabla 2). Posteriormente, a cada competencia se le fue asignando una escala progresiva de valores dividida en cuatro niveles de desempeño: excelente (10), bueno (9-8), Satisfactorio (7-6) y Deficiente (5 ó menos). Estos rangos de valoraciones se fijaron, de manera intencionada, dejando escaso margen a la posibilidad de que los estudiantes evaluaran negativamente a sus propios compañeros. La idea es que la compleja elaboración de la Monografía merece siempre su superación; a menos que se detecte una gran falta de interés o el grupo decida finalmente no exponerla en el aula.

**TABLA 2.— CORRESPONDENCIA EN LA RÚBRICA ENTRE LOS ASPECTOS A EVALUAR POR LOS ESTUDIANTES Y LAS COMPETENCIAS ASIGNADAS.**

Aspectos a evaluar	Competencias del programa
Introducción de la exposición	TST-3
Uso de un lenguaje adecuado al tema	BAC-1
Material de apoyo utilizado	BAC-2
Manejo escénico: lenguaje corporal, entusiasmo, énfasis en el mensaje	BAP-2
Dominio del tema/Contenido	BCO-2
Organización: presentación lógica de ideas	TIT-2
Creatividad: originalidad	BAC-2
Capacidad de respuesta	TIP-2 /BCO-2 /BAC-3

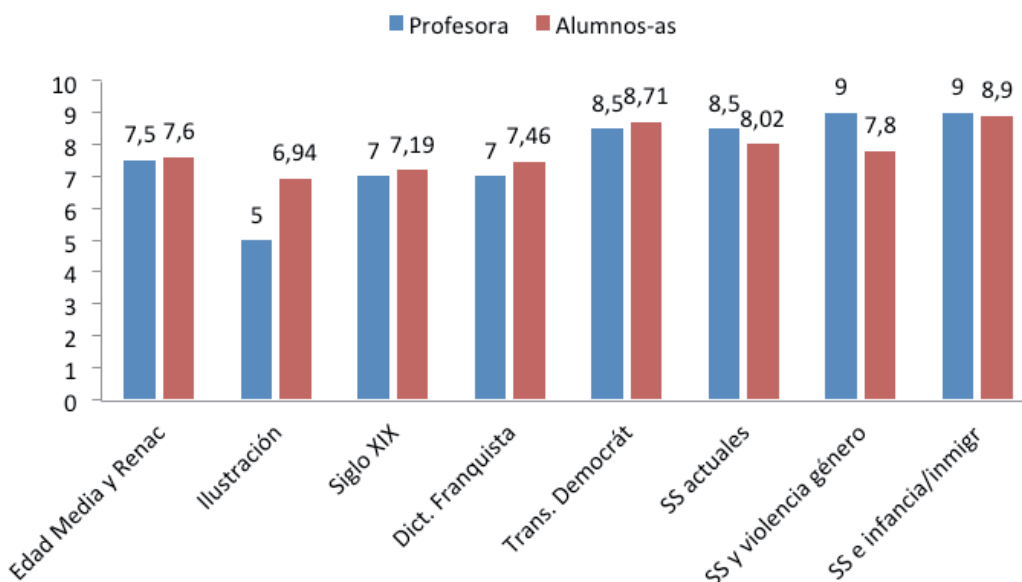
Analizadas las puntuaciones dadas por los estudiantes, y como primer resultado, podemos indicar que éstas no se alejan de las establecidas por la profesora, aunque hay que destacar que en el grupo A son superiores y en el grupo B inferiores (tabla 3). En GrA, el valor máximo otorgado por los estudiantes a las exposiciones es 8.9 y el mínimo 6.94, mientras que los de la profesora fueron 9 y 5, respectivamente

(gráfico 1). Ambas medias se diferencian en dos décimas, siendo 7.82 la de los estudiantes y 7.68 la de la profesora. En GrB (gráfico 2), la puntuación de los compañeros/as oscila entre 7.9 y 6.34, siendo los de la profesora 8.5 y 7; las medias, respectivamente han sido 7.11 y 8. En este grupo las valoraciones de los compañeros son inferiores a las de la profesora.

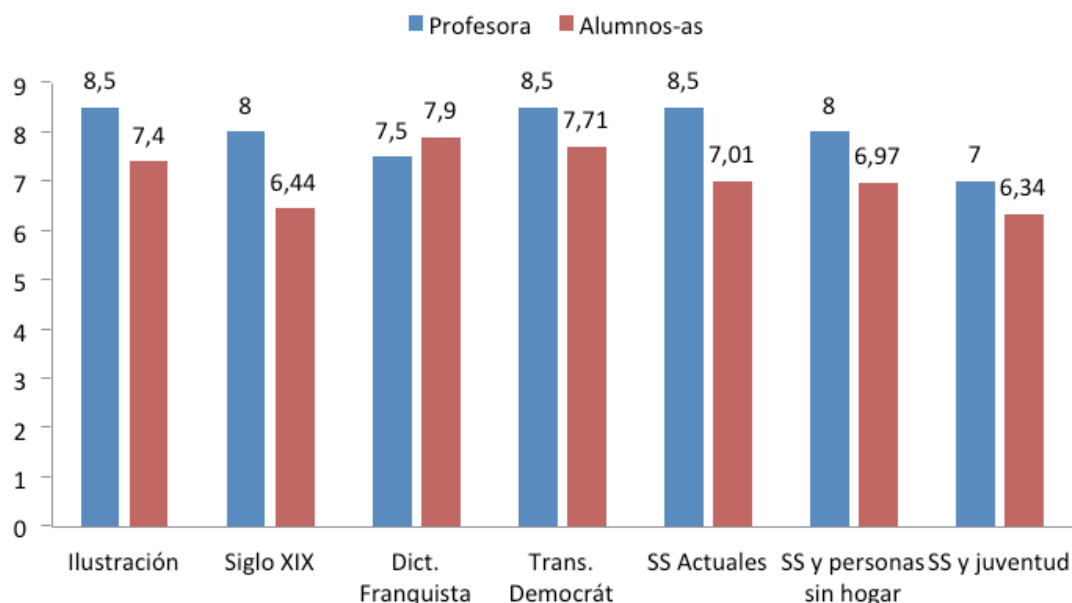
**TABLA 3. PUNTUACIONES POR GRUPO DE TRABAJO Y EMISOR: PROFESORA Y ESTUDIANTE.**

Etapa histórica	Valoraciones			
	Grupo A		Grupo B	
	Profesora	Compañeros/as	Profesora	Compañeros/as
Edad Media y Renacimiento	7.5	7.6	-	-
Ilustración	5	6.94	8.5	7.4
Siglo XIX: Rev. Industrial	7	7.19	8	6.44
Dictadura franquista	7	7.46	7.5	7.9
Transición democrática	8.5	8.71	8.5	7.71
SS actuales	8.5	8.02	8.5	7.01
SS y violencia de género	9	7.8	-	-
SS infancia e inmigración	9	8.9	-	-
SS y personas sin hogar	-	-	8	6.97
SS y juventud	-	-	7	6.34

**GRÁFICO 1.— COMPARACIÓN DE LA COEVALUACIÓN CON LA EVALUACIÓN DOCENTE. GRUPO A.**



**GRÁFICO 2.— COMPARACIÓN DE LA COEVALUACIÓN CON LA EVALUACIÓN DOCENTE. GRUPO B.**



### 3. DISCUSIÓN

El modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que se ha puesto de manifiesto modifica los roles docentes – adecuaciones didácticas– y del alumnado –mayor compromiso en su aprendizaje–. A pesar del elevado número de estudiantes que hay en nuestras aulas, estimamos necesaria y conveniente la evaluación continua y el uso de técnicas objetivas de evaluación entre iguales. El uso de distintas metodologías de evaluación a lo largo del período académico puede facilitar la objetividad en la calificación final y ofrecer mayor garantía para la consecución de las competencias establecidas.

A través de las tutorías, se ha visibilizado que los estudiantes, a pesar de discrepar inicialmente sobre el trabajo colaborativo, concluyen que les ha ayudado a conocerse mejor. Sobre los trabajos monográficos declaran: “el grupo ha estado cohesionado y no ha surgido ningún conflicto,...cada cual ha aportado al trabajo aquello en lo que tenía más destreza, sin quitar que también hemos aprendido, en mayor o menor medida, la utilización de recursos que antes no sabíamos utilizar” (Revolución Industrial, grupo A). La exposición de la Monografía les ha supuesto mayor dificultad al enfrentarse a un auditorio y ser evaluados por sus compañeros/as, aunque conocer previamente los criterios de evaluación les ha dado mayor confianza, aumentando la calidad de sus trabajos (Etxabe, Araguren, Losada, 2011).

La evaluación entre iguales les ha parecido novedoso e interesante, sintiéndose protagonistas de su propio aprendizaje y, aunque les ha resultado complejo valorar el trabajo de sus compañeros/as, finalmente la han considerado útil por su flexibilidad ante la tradicional evaluación y por la retroalimentación que ofrece, además de su dinamismo, al obligarles a prestar mayor atención para poder emitir un juicio objetivo.

La experiencia estimulante y motivadora del uso de la rúbrica ha demandado un gran esfuerzo por parte de los estudiantes y de la profesora. Además del complejo diseño de la misma, seleccionando los aspectos a evaluar en función de las competencias generales y transversales de la asignatura, y de la reflexión con los estudiantes acerca de su utilidad y necesaria objetividad, se evidencia que para integrar dicho instrumento en la evaluación universitaria se hace necesaria una sensibilización docente sobre nuevos procesos e instrumentos de evaluación y una formación previa, circunstancia con la que deberían de comprometerse las instituciones (García SanPedro y Gairín, 2011; Olmos y Rodríguez, 2010). Porque esto no puede dejarse “al arbitrio de la buena predisposición del docente” (Delgado, 2005, 11). No obstante, la incorporación de la rúbrica como herramienta para la coevaluación y de orientación de la práctica educativa, en nuestro programa formativo, ha supuesto una experiencia innovadora y enriquecedora al haber obtenido una mayor implicación de los estudiantes

en su proceso de aprendizaje, tal y como también han puesto de manifiesto otros estudios (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011; Roblyer & Wiencke, 2004).

Un aspecto importante a destacar es la controversia encontrada en las valoraciones de los estudiantes sobre las exposiciones orales de sus iguales. Observamos que en GrA el promedio de las valoraciones de los compañeros supera al de la profesora (7.8/7.6), aunque no ocurre lo mismo en GrB en el que hay una diferencia de casi un punto en detrimento de los compañeros-as (7.1/8). Tal discrepancia también se encuentra en la literatura donde algunas investigaciones muestran que los estudiantes tienden a puntuar por debajo del profesor (Sánchez, Ruiz y Sánchez, 2011) mientras que otras revelan que los estudiantes sobrevaloran su trabajo (García Irles y otros, 2011). Es importante tener en cuenta que a pesar de proporcionarse la misma información en ambos grupos, en relación con el uso y objetivos de la rúbrica, los argumentos de ambos grupos han sido diferentes, caracterizados los del

GrB por ser muy subjetivos y con un fuerte componente de interés personal –influyendo considerablemente en la calificación final de la asignatura–.

Esta experiencia nos ha demostrado las implicaciones positivas de integrar la coevaluación como metodología complementaria para evaluar competencias y la utilidad del uso de la rúbrica para la evaluación entre iguales, dentro de un proceso de evaluación continua, además de poder constatar los obstáculos que de ello se derivan (tabla 4). Es por ello que detectamos la necesidad de un mayor control y ajuste para poder valorar de manera efectiva las competencias establecidas en la rúbrica, además de considerar la necesidad de una mayor objetividad y responsabilidad por parte de los alumnos/as. El futuro inmediato de esta experiencia será mejorar la eficacia de la rúbrica proponiendo a los estudiantes que participen en la construcción de una nueva, para favorecer su compromiso y hacer una evaluación más transparente (Chica, 2011; Torres y Perera, 2010).

**TABLA 4.— VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA COEVALUACIÓN MEDIANTE EL USO DE LA RÚBRICA.**

Ventajas	Desventajas
Mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje al conocer de antemano los criterios. Aumenta la motivación estudiantil. Mejora su capacidad crítica. Mejora su percepción sobre el logro del trabajo, tanto propio como ajeno. Los trabajos son de mayor calidad.	Necesidad de mayor formación. Falta de práctica en el uso de técnicas evaluadoras, por parte del profesorado y del alumnado. Gran dedicación temporal y escaso reconocimiento docente. Ausencia parcial de objetividad del estudiante.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2007). Informe Reflex: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Madrid. [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadas-reflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadas-reflexv20.pdf)(con acceso 15 agosto 2013).

ANECA (2005). Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social. Madrid.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, 370, 12-18.

OECD (2005). The definition and selection of key competencies. DeSeCo Project: OECD's Definition and Selection of Competencies. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296>.

<DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (con acceso 15 agosto 2013).

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

García SanPedro, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5.pdf> (con acceso 6 junio 2013)

Sans Martí, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Barcelona. Octaedro— Universitat de Barcelona. <http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG102.pdf> (con acceso 14 agosto 2013).



- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 749-764. [http://www.revistae-educacion.educacion.es/re354/re354\\_30.pdf](http://www.revistae-educacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf) (con acceso 15 agosto 2013).
- Stufflebeam, A. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós Ibérica.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.pdf> (con acceso 4 septiembre 2013).
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062. [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/espannol/Art\\_25\\_639.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/espannol/Art_25_639.pdf) (con acceso 4 septiembre 2013).
- Etxabe, J. M.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-169. [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4\\_3/REFIEDU\\_4\\_3\\_1.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf) (con acceso 4 septiembre 2013).
- Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 1-21. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/278> (con acceso 24 septiembre 2013).
- Stiggins, J.R. et al. (2005, 3a ed.). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right-using it well*. Portland, Oregón, USA: Assessment Training Institute, Inc.
- Ibarra, M<sup>o</sup> S.; Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092.
- Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿Responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1). <http://www.rieoei.org/deloslectores/3757Olmos.pdf> (con acceso 24 septiembre 2013).
- Delgado García, A. M. (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC. <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/competencias%20evaluacion%20ees-MEC.pdf> (con acceso 15 agosto 2013).
- Roblyer, M. & Wiencke, W. (2004). Exploring the interaction equation: validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *The Journal of Asynchronous Networks (JALN)*, 8(4), 25-37. [http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v8n4\\_roblyer\\_1.pdf](http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v8n4_roblyer_1.pdf) (con acceso 4 septiembre 2013).
- Sánchez, J.; Ruiz, J. y Sánchez, E. (2011). Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 11-24. <http://www.uclm.es/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/01.pdf> (con acceso 15 agosto 2013).
- García Irlles, M. y otros (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. IX Jornadas Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 16 y 17 junio en Alicante. <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184446.pdf> (con acceso 4 septiembre 2013).
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3896779.pdf> (con acceso 4 septiembre 2013).