

## Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio

Fernando Sabirón  
Ana Arraiz

Investigación financiada por el Fondo Social Europeo, el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza a través del Grupo Consolidado de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación y de la Red de Evaluación Alternativa en la Universidad (<http://socioconstructivismo.unizar.es>)

Durante diez años (2003-2012) realizamos una experiencia de innovación en evaluación. Más de 600 estudiantes de psicopedagogía y magisterio son evaluados, en distintas asignaturas, a través de un único portafolio de evaluación. Se proponía a los estudiantes el desarrollo de cuatro competencias complejas (pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación). La experiencia se fundamenta en los principios de la “cuarta generación en evaluación”, la “evaluación auténtica” y el “socioconstructivismo”. Los resultados académicos de los estudiantes demuestran los logros en el desarrollo de las competencias propuestas. Utilizando una metodología cualitativa, se realiza paralelamente un seguimiento de la experiencia con el fin de determinar el sentido y las características de los procesos evaluativos emergentes de la innovación. Aplicando el “método comparativo constante” en el proceso de categorización, se presentan los resultados bajo los diez principios del decálogo (conflicto, multirreferencialidad, intersubjetividad, retroinformación, acompañamiento, multifuncionalidad, innovación, contextualización, continuidad y ética). Tras exponer el proceso de validación del decálogo, así como el enunciado de cada uno de los principios, se discute finalmente sobre el carácter profesionalizador de los aprendizajes que los estudiantes tienen de estos procesos evaluativos. La magnitud, los resultados obtenidos, así como la continuidad, nos permiten garantizar la credibilidad y utilidad de los principios propuestos. Sin embargo, por nuestra parte, destacamos dos resultados relevantes: en primer lugar, la creciente implicación de los estudiantes y la consiguiente mejora en sus procesos de aprendizaje; de otra, el alto potencial de la evaluación como herramienta de aprendizaje en los futuros profesionales de la educación.

**Descriptor** Portafolio de evaluación, evaluación alternativa (“evaluación auténtica”), socioconstructivismo, desarrollo profesional, educación superior, competencias

For a decade (2003-2012) we made an innovation experience concerning evaluation. More than 600 students from Psychopedagogy and the Teacher Training Degree were evaluated, in different modules, through a unique portfolio of evaluation. It was proposed for the students the development of four complex competences (dialectical thinking, dialogical behavior, confrontation and self-determination strategies). The experience is based on the principles of the “fourth generation in evaluation”, the “authentic evaluation” and the “socioconstructivism”. The students’ academic achievements show the attainments in the development of the proposed competences. Using a qualitative methodology, a parallel monitoring of the experience is made in order to determine the meaning and characteristics of the emerging evaluation processes of innovation. By applying the “constant comparative method” in the categorization process, the results are shown under the

ten principles of the decalogue (conflict, multirreferenciality, intersubjectivity, feedback, accompaniment, multifunctionality, innovation, contextualization, continuity and ethics). After exposing the process of validation of the decalogue, as well as the statement of each of the principles, a discussion about the professionalizing nature of the learning students have in these evaluation processes is finally developed. The magnitude, the results obtained, as well as the continuity, enables us to guarantee the credibility and usefulness of the proposed principles. However, on our behalf, we highlight two relevant achievements: firstly, the increasing involvement of students and the consequent improvement in their learning processes; on the other hand, the high potential of the evaluation as a learning tool in the future professionals of education.

**Keywords:** Portfolio assessment, alternative evaluation (“authentic evaluation”), socioconstructivism, professional development, higher education, competences

## Introducción

¿Qué características pueden tener los procesos evaluativos para que el estudiante desarrolle las mismas competencias profesionales que se le pretenden enseñar en las distintas materias que cursa? ¿Cómo utilizar la evaluación del alumno como herramienta de aprendizaje profesional? ¿Qué tipo de competencias podría estimular en el estudiante una evaluación alternativa? En nuestra docencia en orientación, diagnóstico y evaluación educativas de las titulaciones de psicopedagogía y magisterio nos encontrábamos con una disociación difícil de entender por nuestros estudiantes: en tanto que, en nuestras explicaciones y en las actividades prácticas, les proponíamos acciones profesionales futuras basadas en la ética, en el compromiso con las personas, en la reflexión y el análisis cualitativo de los casos, en la comunicación y el diálogo con el otro, en la interdisciplinariedad de nuestras acciones, ... les terminábamos evaluando y calificando a partir de un examen convencional. Esta disociación entre la praxis profesional propuesta, y las vivencias evaluativas del estudiante, futuro profesional en formación, resentía la eficacia de unas propuestas alternativas de futuro, al ser evaluadas con sistemas convencionales. El potencial de la evaluación como generadora de una cultura que marca el proceso de aprendizaje, cobra mayor interés cuando se aplica al desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación que seguirán evaluando a lo largo de su carrera profesional.

Sobre estas cuestiones previas, realizamos durante diez años una experiencia de innovación en evaluación de alumnos. La fundamentación teórico-metodológica de la innovación parte de la recuperación de un sentido de la evaluación como herramienta de aprendizaje porque, de la evaluación también se aprende. Se trata de utilizar los procesos evaluativos como un componente más –pertinente, relevante y de demostrada eficacia en la mejora de las futuras acciones– en el desarrollo de las competencias de aquellos profesionales que ejercen, primordialmente, con personas (en nuestro caso, maestros y orientadores).

Los resultados de la innovación nos permiten validar el portafolio de evaluación como uno de los dispositivos más útiles en la conciliación entre procesos evaluativos y procesos de aprendizaje que pretendan propiciar un desarrollo en los estudiantes de competencias relativas al pensamiento, al comportamiento, a la intervención y a la visión de futuro de los profesionales del ámbito socioeducativo. Para ello, y según evidencian igualmente los resultados, el desarrollo de estas competencias se optimiza cuando se desarrolla un sentido del portafolio de evaluación, y el consiguiente sentido

concomitante de los procesos evaluativos, caracterizado por los principios que, en síntesis, se presentan en forma de decálogo.

El proceso de análisis de los resultados de la experiencia de innovación, de formulación de los diez principios del decálogo, así como su validación interna y externa nos ofrecen, en la discusión, la posibilidad de dar respuesta a una vertebración entre evaluación y desarrollo profesional.

## **1. Fundamentación: la experiencia de innovación en “evaluación auténtica” de competencias complejas a través del portafolio**

### ***1.1. Fundamentación teórica y descripción de la innovación realizada***

El decálogo para una buena práctica en evaluación auténtica a través del portafolio recoge los resultados de una investigación sobre la innovación en evaluación realizada durante los años 2003-2013 (tabla 1). La innovación surge como respuesta a la necesidad de ajustar la evaluación al aprendizaje profesional de orientadores y maestros (Jarvinen y Kohonen, 1995). Parte de una consideración de la evaluación como herramienta de aprendizaje definida desde los principios de la “cuarta generación en evaluación” (Guba y Lincoln, 1990; Sabirón, 1994) y la “evaluación auténtica” (Wiggins, 1989, 1990); así como por la consideración del aprendizaje –y en consecuencia de la evaluación como herramienta de aprendizaje– desde las epistemologías socioconstructivistas (Peavy 1998). La versatilidad del portafolio (Lyons, 1999; Butler, 2006) garantiza articular un proceso de evaluación desde estos referentes señalados. Se trata de una herramienta que implica la elaboración y presentación por parte del estudiante de productos que permiten documentar su desarrollo competencial; son por tanto significativos para él y para la audiencia en la que se presenta. A partir de unas tareas propuestas, el estudiante decide qué, cómo y cuándo realizar sus evidencias; a la vez que debe tener en cuenta los estándares de evaluación marcados por el profesor. La situación de evaluación se aproxima a los escenarios profesionales y supone ensayos ante las complejas ambigüedades del mundo real. El portafolio permite incorporar las condiciones de autenticidad (Rennert-Ariev, 2005; Mueller, 2010): i) tareas complejas, mal estructuradas; ii) definición de estándares de proceso, contenido y evaluación; iii) compromiso del estudiante que requiere una acción efectiva; iv) diálogo continuo con el profesor y sus iguales, desde el que recibe la mediación precisa, negocia significados de las evidencias y va adquiriendo una autonomía progresiva que le compromete y refuerza en la comunicación con los otros. Todo ello confluye en la construcción de un portafolio de procesos al que el estudiante vinculará el portafolio de productos para la evaluación final (Barrett, 2010). La elaboración del portafolio se convierte de esta forma en un proceso de construcción relacional por parte del estudiante, con el lenguaje como eje vertebrador recreando los presupuestos del constructivismo social (Gergen y Wortham, 2001); en este contexto cobran particular interés las competencias profesionales complejas que marcan este sentido del portafolio y estructuran el formato de la herramienta (tabla 1).

Tabla 1. Síntesis de la experiencia de innovación sobre el portafolio de evaluación.

FASES	CONTEXTO	SENTIDO DE PORTAFOLIO
A. PRIMERA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN (2003-2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La innovación se desarrolla en cuatros asignaturas de la licenciatura de Psicopedagogía.</li> <li>– El estudiante puede elegir entre dos opciones de evaluación: examen convencional, o portafolio.</li> <li>– El estudiante realiza un portafolio de procesos, un portafolio de productos (o de evaluación) y una entrevista final de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se proponen al estudiante cuatro competencias complejas (pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación).</li> <li>– Se focaliza la experiencia en el portafolio de procesos.</li> <li>– Importante el seguimiento del proceso de elaboración del portafolio (seminario permanente con estudiantes).</li> <li>– Formato abierto de portafolio de evaluación: los productos a entregar no están previamente acotados.</li> <li>– La entrevista final de evaluación es abierta.</li> </ul>
B. GENERALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN (2005-2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El sistema de evaluación a través del portafolio se generaliza a todos los estudiantes de la titulación. Es la única opción de evaluación.</li> <li>– Se mantiene el mismo proceso evaluativo, pero con énfasis en portafolio de productos que se estructura en cuatro productos (uno por competencia).</li> <li>– Se mantiene la entrevista final de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se mantienen las mismas competencias.</li> <li>– Énfasis en el portafolio de productos (de evaluación).</li> <li>– Se elaboran rúbricas para cada uno de los cuatro productos del portafolio (ensayo, diálogo, caso y proyecto vital, que corresponden a cada competencia).</li> <li>– Se mantiene la entrevista final de evaluación para cada alumno. Se le proporciona al estudiante una guía indagatoria sobre las claves para superarla.</li> </ul>
C. e-PORTAFOLIO (2008-continúa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evolución hacia el e-portafolio.</li> <li>– Se amplía la aplicación en otras titulaciones (grado de Maestro y másteres a través de la plataforma docente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se adaptan las rúbricas al e-learning.</li> <li>– Se acota el formato digital: hacia el portafolio profesional en psicopedagogía; hacia el e-portafolio en grados y másteres.</li> </ul>
DECÁLOGO EMERGENTE	A partir de los resultados de esta experiencia de innovación y su generalización, se formulan los diez principios del decálogo.	

Fuente: Elaboración propia

Las competencias complejas hacen referencia a saberes que remiten a escenarios reales (“auténticos”), a una fundamentación transdisciplinar, a unas prácticas heterogéneas pertinentes a cada caso, y a una finalidad de implicación de los profesionales entre sí y con las personas a las que atienden tanto en la determinación de las necesidades, como en el proceso de atención y en la evaluación de la praxis (Morin, 1998; Merieu, 2004; Sabirón y Arraiz, 2012). Se trata de macrocompetencias esenciales y transversales al desarrollo y ejercicio de la carrera profesional. Desde esta perspectiva, las competencias contempladas en la experiencia son cuatro: 1) una de “pensamiento dialéctico”, en la que se moviliza en el futuro profesional de la educación el pensar en términos opuestos, contradictorios, paradójicos y dilemáticos; 2) un “comportamiento dialógico” a desarrollar por parte del profesional, entre iguales y con los otros; 3) las “estrategias de

afrontamiento”, bajo las que el estudiante evidencia el dominio de las técnicas propias del corpus teórico-práctico propio de su profesión; 4) y la “autodeterminación”, en tanto que continuidad formativa a lo largo de la vida profesional desde el referente ético (Arraiz y Sabirón, 2007). Las competencias regulan el formato y el sentido del portafolio; a cada una de las cuatro competencias le corresponde un producto, respectivamente, en el portafolio de presentación: 1) un ensayo sobre las controversias teóricas en el ámbito profesional, 2) un diálogo sobre la polivalencia de la función profesional, 3) un plan de actuación para una situación específica, y 4) el proyecto profesional del estudiante. La rúbrica detallada para cada uno de los productos informa a los estudiantes sobre los criterios de evaluación. Una entrevista final culmina un diálogo socioconstructivista sobre el proceso de evaluación entre profesores-estudiantes.

**1.2. Fundamentación metodológica: El proceso de elaboración y validación del decálogo**

El proceso de elaboración y validación del decálogo se realiza en dos fases (tabla 2).

Tabla 2. Matriz de formulación y validación del decálogo.

FASES	PARTICIPAN	ACTIVIDAD	RESULTADOS
I. Formulación del decálogo desde la innovación realizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profs. aplican portafolio en cuatro materias durante ocho años</li> <li>- 600 estudiantes evaluados con portafolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de la experiencia</li> <li>- Control de la evolución del formato y sentido del portafolio de evaluación</li> <li>- Valoración comparada de los procesos evaluativos convencional (con examen) y a través del portafolio</li> <li>- Control desarrollo competencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al generalizar la experiencia se se precisan las rúbricas.</li> <li>- Los estudiantes mejoran su desarrollo competencial y se implican en la experiencia</li> <li>- Al finalizar cada curso, se analizan las características sobresalientes para indagar sobre la evolución curso a curso.</li> <li>- Vaciado, codificación de los datos cualitativos obtenidos en las distintas actividades (NVivo) y categorización por el “método comparativo constante” adaptado.</li> </ul>
	Resultado: Primera formulación de los diez principios del decálogo a partir de las categorías obtenidas.		
II. Validación externa e interna del decálogo	Documentación	Revisión de la primera formulación del decálogo	Comparación entre el decálogo emergente de la experiencia de innovación y otros decálogos de expertos
	15 profesores de ocho universidades	Formulación individual decálogo sobre la buena práctica evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los decálogos propuestos</li> <li>- Características de una buena práctica evaluativa según los docentes</li> </ul>
	95 estudiantes no evaluados con portafolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narración individual de una experiencia positiva en evaluación</li> <li>- Formulación individual diez características de una buena evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaciado y codificación en NVivo</li> <li>- Características de una buena práctica evaluativa según los estudiantes</li> </ul>

Tabla 2. Matriz de formulación y validación del decálogo. Continuación

	Resultado: Comparación entre las características del decálogo emergente de la innovación y la buena práctica evaluativa, definida por profesores y estudiantes externos a la experiencia.		
II. Validación externa e interna del decálogo	100 estudiantes evaluados con portafolio	Valoración principio a principio de: – la comprensión formal del enunciado – el grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado – la ejemplificación del enunciado en una situación práctica	– Se continúa con el vaciado, codificación y categorización de la fase anterior – Se refrenda el contenido de los principios – Se introducen las modificaciones en la formulación para mejorar la comprensión por parte de docentes y estudiantes
	Resultado: Versión validada y definitiva del decálogo emergente.		

Fuente: Elaboración propia

### 1.2.1. Fase I: primera formulación del decálogo

En la experiencia de innovación participan, a lo largo de los nueve cursos, más de 600 estudiantes (tabla 2, fase I). Se realiza un seguimiento en el que, de cada reunión con los estudiantes, de cada curso evaluado a través del portafolio, estudiábamos, entre otros datos, dos que nos permitieron formular una primera versión del decálogo:

- Qué habían aprendido los estudiantes de la evaluación a través de portafolio; es decir, en qué sentido mejoraba el desarrollo de las cuatro competencias propuestas el propio sistema de evaluación.
- Qué características de este sistema de evaluación destacaban (en comparación con modalidades más convencionales, por ejemplo, comparando el portafolio con un examen convencional).

La información se recogía, transcribía y codificada con el software para el análisis cualitativo de datos NVivo (Berbegal, Sabirón y Boumard, 2009), siguiendo una adaptación del “método comparativo constante” que nos permitiera abstraer las categorías significativas emergentes de la práctica de innovación. En concreto, se trataba de saturar las categorías no por cantidad de registros, si no por el grado de intersubjetividad de la categoría (Sabirón, 2006; Arraiz y Sabirón, 2011). Estas categorías emergentes se formularon en una primera versión de los diez principios que recoge el decálogo.

### 1.2.2. Fase II: validación del decálogo

La validación del decálogo se realiza por dos vías: la externa, con una primera comparación con otros decálogos análogos disponibles en la literatura al uso, y el juicio de 15 profesores universitarios; la interna, a través de 95 estudiantes que no habían sido evaluados a través del portafolio y 100 estudiantes evaluados a lo largo de la experiencia de innovación (tabla 2, fase II).

El tema de los decálogos evaluativos no es novedoso, como tampoco lo es la inclusión de la evaluación como uno de los principios clave en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Scallon, 1999; Richard, 2004; Murillo, Martínez y Hernández, 2011). Así, distintas asociaciones internacionales han caracterizado la buena praxis evaluativa compendiada en distintos decálogos (American Association for Higher Education, 1991; Baillat et al., 2008 para la Association pour le développement des

méthodologies d'évaluation en éducation; Gibbs y Simpson, 2009 para la Higher Education Funding Council for England, etc.). Sushie (2006) compendia un buen número de decálogos; Nicol (2009) lo hace en referencia explícita a la evaluación alternativa. En nuestro caso, las características señaladas por Escudero (2010) reflejan la posición común de la que partir en la consideración del papel de la evaluación como herramienta de aprendizaje en los estudiantes. A partir del análisis de estos decálogos de expertos, se precisa la primera formulación de los principios emergentes de la experiencia de innovación.

Sobre la base de esta primera formulación, se solicitó a quince profesores de distintas universidades nacionales y europeas un decálogo de buenas prácticas evaluativas. Los expertos insisten en las características del proceso evaluativo y los procedimientos consiguientes a implementar partiendo de una función básica de la evaluación de alumnos: la de proporcionar información a estudiantes y profesores sobre el proceso de enseñanza y los resultados efectivos del aprendizaje en relación con su futura praxis profesional. Las valoraciones se incorporan a la primera formulación del decálogo.

Respecto a los estudiantes que no habían participado en la experiencia de innovación, se les solicitaban dos productos: las características de una buena práctica evaluativa formuladas en diez principios y la narración de una experiencia evaluativa que considerasen positiva para ellos. Las vivencias evaluativas de los estudiantes son de interés para el contraste entre el discurso y la práctica. Los resultados del análisis de los decálogos se retomaron en tres grupos de discusión realizados en tres de las titulaciones implicadas (magisterio, psicopedagogía, máster de profesorado de secundaria). A la vez, se solicitaba de los estudiantes que narraran el sistema de evaluación que, a lo largo de su vida escolar, había resultado para ellos una buena práctica evaluativa. En el análisis cualitativo consideramos un doble nivel, en forma y fondo del discurso, que nos permitiera discernir no sólo las características técnicas de una buena práctica, sino el sentido percibido y atribuido por el estudiante respecto a la intencionalidad del profesor. Siguiendo un sistema de tratamiento cualitativo de datos análogo al de la fase I, los resultados obtenidos se incorporan a la formulación del decálogo.

Una de las dificultades persistentes que apreciábamos en el proceso de validación era eminentemente terminológico-conceptual: expertos, profesores y estudiantes pueden coincidir en los sentidos, pero resulta difícil comunicarlos. Esta cuestión comunicativa es substantiva pues resulta clave tanto en la utilización de la "evaluación auténtica" como herramienta de aprendizaje –como así se ha evidenciado a lo largo de la experiencia de innovación–, como en cualquier cambio en la cultura evaluativa de las comunidades universitarias dada la diversidad de referentes en las distintas macro-áreas que la componen. La última actividad en el proceso de validación es así la realizada con 100 estudiantes que habían participado en la experiencia de innovación. Cada uno de los principios del decálogo, así como la argumentación de cada uno de ellos, se sometió a su consideración, incorporando las matizaciones realizadas en la formulación definitiva de los principios. Queda pendiente, sin embargo, un mayor desarrollo de la ejemplificación.

## **2. Resultados: estructura y desarrollo del decálogo emergente de la innovación**

Los resultados del estudio se presentan bajo diez principios que inciden sobre las diez condiciones y características de los procesos evaluativos que refuerzan los aprendizajes

de los estudiantes. Se define sucintamente cada principio a partir de las aportaciones hechas por expertos, profesores y estudiantes no vinculados a la experiencia de innovación; con una formulación aplicada desde la experiencia de estudiantes que han participado en procesos de evaluación auténtica con el portafolio de competencias reseñado en apartados anteriores. La finalidad es mostrar el potencial de una práctica evaluativa alternativa, con un marcado carácter profesionalizador, definida por el uso del portafolio desde los principios de la evaluación auténtica (tabla 3).

Tabla 3. La estructura del decálogo emergente

<b>PRINCIPIO DECÁLOGO</b>	<b>VERTIENTE EVALUATIVA</b>	<b>VERTIENTE PROFESIONALIZADORA</b>
I. Conflicto	Funciones de la evaluación	Funciones profesionales
II. Multirreferencialidad	Contenidos de la evaluación	Referentes teóricos de la acción profesional
III. Intersubjetividad	Los criterios de evaluación (significados)	Condición de miembro de la comunidad profesional
IV. Retroinformación	Los productos del proceso evaluador	Consecuencias de la acción profesional
V. Acompañamiento	El papel del evaluador	El rol profesional
VI. Multifuncionalidad	Las técnicas evaluativas	Las técnicas profesionales
VII. Innovación	El desarrollo propio del campo de la evaluación	El desarrollo de la carrera profesional (mejora de la práctica profesional)
VIII. Contextualización	El modelo de evaluación auténtica (compromiso con stakeholders)	El modelo de aprendizaje situado
IX. Continuidad	La acreditación como proceso de evaluación continua	El portafolio profesional
X. Ética	Deontología de la evaluación	Deontología profesional

Fuente: Elaboración propia

- I. Conflicto

*La evaluación es conflictiva*, por la pluralidad de funciones que desempeña. El estudiante aprende de las contradicciones, los dilemas y las paradojas que evidencia la evaluación, anticipando un futuro en el que convivirá con las ambivalencias entre las necesidades personales y las demandas sociales de su profesión.

La evaluación, dadas las múltiples funciones sistémicas que se le atribuyen es, de suyo, conflictiva. La evaluación le debe más al equilibrio sistémico entre los subsistemas económico-laboral y socio-cultural, que a una finalidad formativa y educativa (Offe 1990). Este desencuentro entre la regulación sistémica y el desarrollo formativo de la persona se agudiza en las prácticas evaluativas (Sabirón, 2002); dado que coexisten referentes opuestos (acreditación / formación), contenidos distintos (competencias / objetivos) y modalidades diferentes (auto-hetero, interna-externa, etc.), con propuestas de procesos e instrumentos –paradójicamente– no tan dispares (Gibbs y Simpson, 2009). A la vez que la evaluación puede ocuparse de la medida del rendimiento, de la descripción e interpretación de los procesos, o incluso de su propio cuestionamiento crítico (Guba y Lincoln, 1990). Bajo cualesquiera de los parámetros anteriores, la armonización de funciones es difícil.

La evaluación sitúa al estudiante en una tesitura personal a menudo dilemática entre la finalidad de acreditación y/o de formación, en un escenario conflictivo. La “evaluación auténtica” realiza la vertiente profesional de este escenario evaluativo al aproximarse a la realidad en la que el estudiante debe superar contradicciones y dilemas para poder manejar con éxito la situación. A través de la elección de cómo realizar su portafolio el



estudiante toma conciencia de sus propios dilemas, paradojas y contradicciones, interioriza sus propias ambivalencias y actúa en consecuencia.

- II. Multirreferencialidad

*La evaluación es multirreferencial*, por las distintas lógicas institucionales y organizativas, profesionales y laborales que intervienen en la decisión sobre qué evaluar (los contenidos de evaluación). El aprendizaje implícito del estudiante son los múltiples referentes que movilizan acciones profesionales vinculadas igualmente a diferentes lógicas.

Los múltiples contenidos, objeto de evaluación, desaconsejan una evaluación unívoca. La evaluación universitaria es, por definición, multirreferencial pues a la pluralidad de funciones, procedimientos y niveles de la práctica evaluativa escolar, se le añaden elementos del ámbito laboral y profesional a través de la evaluación de competencias (Figari y Acouche 2001; Tardif y Lessard, 2001). Se trata de una multirreferencialidad explicativa que afecta a los contenidos de evaluación: la combinación de las funciones evaluativas, sobre distintos ámbitos del saber y del conocimiento que progresivamente se introducen en la formación académico-profesional dan cuenta de la multiplicidad de referentes a considerar en la práctica evaluativa.

La “evaluación auténtica” introduce, además, una multirreferencialidad interpretativa por parte del estudiante (Ardoino, 1993; Pryor y Crossouard, 2008). Cuando el estudiante elabora las evidencias del portafolio, considera la multirreferencialidad de los contenidos porque se le plantea una tarea abierta, escasamente estructurada, si bien vinculada a una situación profesional próxima a la realidad y bajo unos criterios de evaluación explícitos (y, en cierto modo, estandarizados). Además, el estudiante presenta el portafolio en un acto académico que, a su vez, refleja una cultura evaluativa propia de la institución académico-universitaria a la que pertenece y del centro docente en el que cursa sus estudios; ante unos profesores que, de manera análoga, personalizan la “cultura evaluativa” dominante (Sabirón, 1999). La evaluación sitúa así al estudiante en un cuadro de lógicas diferentes (institución, organización, docentes) que la “evaluación auténtica” vincula con lógicas análogas en el desempeño profesional (mercado de trabajo, empresa, satisfacción personal). El estudiante aprende a contemplar las distintas perspectivas a considerar en una interpretación personal de las acciones que avalarán su futuro ejercicio profesional.

- III. Intersubjetividad

*La evaluación es intersubjetiva*. Los criterios de evaluación marcan las prácticas evaluativas que en su definición y aplicación implican al evaluador y al evaluado. El estudiante aprende a captar y manejar las reglas de juego.

La evaluación, indistintamente del modelo y modalidad evaluativa, regula de hecho la relación de autoridad entre evaluador y evaluado cuando explicita los criterios de evaluación.

La “evaluación auténtica” a través del portafolio aporta un particular desarrollo de los criterios de evaluación a partir de la necesidad de formular rúbricas, en las que se explicita al detalle las condiciones de valoración y la concordancia con una determinada calificación de las evidencias o productos a evaluar; de lo contrario, tanto la autonomía del estudiante como la autenticidad profesional de los escenarios de evaluación se resienten. La aplicación de los criterios especificados en las rúbricas constituye un elemento esencial de la intersubjetividad entre el evaluador y el evaluado. La interpretación que realiza el estudiante de la aplicación de los criterios en el proceso

evaluativo supone el aprendizaje por parte del estudiante de la capacidad para comprender, interpretar y ajustar su conducta a la interpretación del otro (del evaluador en este caso). A diferencia de otros procesos educativos igualmente intersubjetivos, la “evaluación auténtica” refuerza en el estudiante la optimización pragmática que se produce al utilizar a su favor las reglas de juego establecidas, cuando puede controlar el proceso desde el inicio y compartirlo con sus iguales y profesores. En nuestro caso, la entrevista final de evaluación supone un ejercicio explícito de intersubjetividad para el alumno, en el que controla sus respuestas con especial atención a las reacciones de los evaluadores, que cierra el proceso. La intersubjetividad en los procesos de “evaluación auténtica” ubica al estudiante en su propio desarrollo profesional, como aspirante a la condición de “miembro”, en el sentido cultural del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) de una comunidad profesional. En este mismo sentido debe adquirir un comportamiento de proximidad hacia el otro que le permita integrarse en la realidad intersubjetiva de su profesión; tanto por sus habilidades comunicativas, como desde la interiorización y apropiación de contenidos, herramientas y cultura que le sean propios.

- IV. Retroinformación

*La evaluación retroalimenta al sistema con información diversificada y pertinente.* El feedback es el resultado final de todo proceso evaluativo. Sin embargo, el feedback no siempre resulta eficaz (Nicol y Macfarlane-Dick 2006), porque depende no sólo del contenido, sino de la implicación del estudiante (Price, Handley y O’Donovan 2010). Aquí reaparece el valor de la “evaluación auténtica” a través del portafolio, pues al personalizar la información haciéndola más procesual y real (profesional) facilita la implicación del estudiante-evaluado y del profesor-evaluador.

La retroinformación “auténtica” supone un análisis detallado, individualizado y a la vez estandarizado para cada persona. El conocimiento inicial de las rúbricas así como el seguimiento y análisis de evidencias por distintas audiencias en el portafolio de procesos, al que se vinculará el portafolio de presentación, posibilitan el desarrollo más efectivo de esta función; ya que se incrementa el poder del estudiante en su propia autorregulación de los procesos y en la auto-definición de sus resultados de aprendizaje. La retroalimentación se filtra a lo largo del proceso de aprendizaje, permitiendo que el estudiante pueda utilizar la información para mejorar sus evidencias. La transferencia al ejercicio profesional queda reforzada por el aprendizaje en un doble sentido: el futuro profesional interioriza que sus acciones tienen consecuencias inter e intrasistémicas; a la vez que, esas consecuencias deben incorporarse en la configuración de las acciones como referente que permite garantizar su calidad.

- V. Acompañamiento

*La evaluación implica acompañamiento* tanto entre iguales, como del evaluado por parte del evaluador. El evaluador realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje del evaluado. El estudiante aprende a reorientar su rol profesional de manera compartida con los demás.

La evaluación, por su condición de control, propicia, incluso en entornos competitivos, agrupamientos entre iguales. La fraternidad, o el grupo de compañeros, organizados y asociados ante las demandas evaluativas suponen un primer efecto. En nuestra experiencia, el acompañamiento ha implicado dos vías: de una parte, ante la inseguridad, los estudiantes recurrían, a modo de mentor, a quien había superado la experiencia en años anteriores; de otra, el proceso de elaboración del portafolio dio lugar a la creación

de redes sociales internas y de auto-apoyo (por ejemplo, con un blog sobre el tema autogestionado por los estudiantes).

La “evaluación auténtica” refuerza, además, el acompañamiento porque incrementa el número de evaluadores: le confiere al evaluado un papel protagonista en su propia evaluación. El “acompañamiento denso” del estudiante (Jorro, 2000) tanto por parte de los profesores como de sus iguales y en diferentes escenarios evaluativos, que propicia la “evaluación auténtica” es aquel que activa experiencias capaces de suscitar una “construcción del conocimiento”, es decir, un acompañamiento socioconstructivista (Lafortune y Deaudelin, 2001). Conforme se responsabiliza el estudiante de la reconducción de los procesos, con autonomía y proximidad a los escenarios reales, tanto el evaluador como sus iguales, se transforman en compañeros de aprendizaje. El estudiante aprende así a reorientar sus futuras acciones profesionales desde el acompañamiento tanto de sus iguales (la coordinación, por ejemplo), como de los usuarios participantes en su acción.

- VI. Multifuncionalidad

*La evaluación desarrolla la multifuncionalidad técnica*, porque las distintas funciones y sentidos que tiene la evaluación varían el uso de una misma herramienta. El estudiante aprende a desarrollar el múltiple potencial que tienen los instrumentos.

La cuestión no es tanto aportar nuevos instrumentos, sino cambiar el sentido de los instrumentos al uso y utilizar la técnica y el instrumento adecuados a los propósitos evaluativos y sus distintos escenarios. La evaluación de competencias introduce un mayor grado de exigencia y coherencia entre los distintos tipos de saberes y actitudes implicadas y el instrumento pertinente de evaluación. La limitación no está tanto en el instrumento, sino en su uso restringido a un solo sentido. Incluso, en las distintas concepciones evaluativas, un instrumento como el portafolio representa una considerable pluralidad de acepciones (Smith y Tillema, 2003).

La docimología clásica nos ha permitido disponer de un catálogo de instrumentos de evaluación cuidadosamente clasificados (Landsheere, 1973). La cuestión no es tanto aportar novedades sino cambiar el sentido de los instrumentos y técnicas evaluativas al uso. La “evaluación auténtica”, si bien prioriza determinadas herramientas bajo un sentido definido, no desecha a priori otros instrumentos de evaluación, sino que refuerza y redefine las distintas funciones y sentidos de una misma herramienta. Así, un portafolio puede ser conductual o socioconstructivista, lo que le confiere un sentido distinto, reiterativo o reflexivo, a una misma herramienta (Barrett, 2010), y en consecuencia un sentido igualmente diferente a un mismo instrumento (por ejemplo, la elaboración de un ensayo por parte del estudiante). La herramienta portafolio le evidencia al estudiante las posibles funciones y sentidos distintos de un mismo producto formal. A través de esta multifuncionalidad técnica de la “evaluación auténtica”, nuestro estudiante aprende, primero, a experimentar los distintos usos que tiene una misma herramienta (v. gr. el portafolio de procesos y el de presentación), después a considerar las interferencias (según los tipos de portafolio) y la repercusión en la funcionalidad de la evaluación (qué evalúo según el sentido que le atribuyo al portafolio), para incorporarla, por último, en el sentido que le atribuya a su autoevaluación y en la planificación de su trayectoria profesional (el portafolio profesional). Las posibilidades de transferir este aprendizaje al desempeño profesional cuya sustantividad es tomar decisiones motivadas para la aplicación de distintas técnicas parecen prometedoras.

- VII. Innovación

*La evaluación se apropia y desarrolla nuevas estrategias conforme mejora su propia práctica. La evaluación aprende.*

Cada modelo de evaluación intenta mejorar; es decir, paliar las limitaciones de los anteriores, y adaptarse a los constantemente renovados escenarios educativos.

El portafolio “auténtico” permite la apropiación estratégica del instrumento de evaluación por parte del estudiante. La gestión del estudiante de su proceso evaluativo está garantizada; sin embargo se resiente la función normalizadora a la que la evaluación que culmina en una acreditación no puede renunciar. El portafolio genera las rúbricas para garantizar la acreditación interna. Y las rúbricas se consolidan como una nueva herramienta capaz de formular con precisión los criterios de evaluación aplicables en cualquier proceso evaluativo, incluya o no el portafolio. Una segunda evidencia es la adecuación del instrumento a los nuevos entornos virtuales y su transformación en portafolio digital con la integración de las herramientas web 2.0 (Jafari, 2004). En la formación de un profesional vinculado a escenarios reales, el estudiante se apropia de la innovación en evaluación, de nuevo, facilitando la transferencia al desarrollo de su carrera profesional; porque aprende el valor de la reflexión sobre las prácticas y el dinamismo intrínseco a los procesos multifuncionales y multirreferenciales.

- VIII. Contextualización

*La evaluación debe ser contextualizada, en los distintos escenarios en los que interviene.*

El sentido de la contextualización ha ido evolucionando de las iniciales coordenadas de tiempo y espacio, a la incorporación de nuevos elementos contextuales tales como el tipo de institución (y la cultura evaluativa consiguiente), la organización de la docencia, las demandas del mercado laboral, o las condiciones del entorno.

La “evaluación auténtica” con el uso del portafolio señalado refuerza, por una parte, una contextualización personalizada, al enfatizar no solo los componentes profesionales, sino también los del propio escenario evaluativo; es decir, el estudiante se apropia de la definición del escenario; por otra parte, se vincula con los principios del “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991), donde la persona participa en una comunidad de aprendizaje a través de proyectos con sentido para el propio grupo, en nuestro caso las tareas propuestas en el portafolio; por último, se aproxima al escenario profesional cuando en el portafolio de evaluación incorpora el compromiso personal en un proyecto personal-profesional que necesariamente revierte en el desarrollo de la identidad profesional y el sentimiento de pertenencia.

- IX. Continuidad

*La evaluación es continua, porque la continuidad a lo largo del sistema educativo garantiza la legitimidad. El estudiante dota de continuidad a la transición escuela-trabajo.*

La continuidad como secuenciación de los procesos evaluativos en el sistema educativo garantiza la acreditación final.

En la “evaluación auténtica” la continuidad se hace más patente porque los criterios de evaluación que deben tenerse presentes al realizar las evidencias, además de progresivos, graduales y acumulativos, han de aplicarse en situaciones más reales. En particular, nuestro portafolio de evaluación al vincularse al portafolio profesional, mantiene la

continuidad en el desarrollo de la carrera y facilita la transición entre el sistema educativo y el mundo laboral (Arraiz y Sabirón, 2012), ampliando el sentido de continuidad hacia el “aprendizaje a lo largo de la vida” (OCDE, 2004). El estudiante se hace consciente del valor de sus producciones para documentar sus competencias; a la vez que las rúbricas le orientan en la reflexión sobre sus debilidades. Las posibilidades de difusión en el caso del e-portafolio permiten, además, la ampliación y diversificación de audiencias a las que mostrar las competencias como profesional.

- X. Ética

*La evaluación es eminentemente ética*, justa y precisa. El estudiante se compromete con los códigos deontológicos profesionales.

La justicia es el principio ético por excelencia; y la precisión, su parangón en evaluación. Es la máxima “justice-justesse” de la evaluación (Ardoino y Berger, 1989). El sentido justo de la función por la precisión del instrumento se proyecta en la figura del evaluador cuya actuación estará regulada por un código deontológico recurrente con su propia competencia para gestionar los procesos evaluativos.

La autoría del portafolio en el estudiante, su autonomía en el diseño y realización de las evidencias incorpora la ética como componente transversal en la gestión del propio proceso evaluativo. Tal protagonismo facilita igualmente la vinculación del estudiante con los códigos deontológicos profesionales y, en particular, con el manejo de los conflictos éticos (Arraiz y Sabirón, 2012). Junto al primer principio del decálogo, que hace referencia a las funciones evaluativas, el comportamiento ético cierra el bucle. Cuando el estudiante se plantea el dilema entre aprobar o aprender, reifica el conflicto ético entre buscar el máximo beneficio personal y la opción por la decisión más pertinente a su función profesional. Cuando realiza el estudio de caso reifica de nuevo el conflicto ético entre los intereses de las instituciones y los del usuario. De tal forma que el incremento del nivel de autonomía del alumno para manejar el proceso de evaluación redundará en las posibilidades de desarrollo de la competencia ética.

### **3. Discusión: El Sentido Profesional Del Decálogo**

#### ***3.1. La estructura del decálogo emergente responde a un proceso evaluativo auténtico***

El proceso evaluativo incorpora una serie de componentes ante los que la “evaluación auténtica” reacciona siguiendo los principios del decálogo emergente (tabla 3): La evaluación afecta a personas, pero la evaluación a su vez ha de cumplir con una serie de funciones sistémicas. La “evaluación auténtica” evidencia que estas funciones son conflictivas pues pueden dar lugar a contradicciones y conflictos en el estudiante, sujeto de evaluación (principio I). Para cumplir tales funciones, la evaluación activa procesos evaluativos que parten de posibles y distintos referentes a evaluar (según los distintos modelos evaluativos, las modalidades, las funciones a priorizar, etc.). En un proceso de “evaluación auténtica” tales referentes han de ser múltiples en su intento de aproximar los contenidos a las tareas profesionales (principio II). Estos referentes se valoran aplicando unos criterios de evaluación. En el caso de la “evaluación auténtica”, estos criterios plasmados en rúbricas son intersubjetivos (principio III). La aplicación de los criterios a los referentes nos proporciona unos productos en términos de juicios. La “evaluación auténtica” considera las consecuencias del juicio emitido en las personas, quienes se retroinforman a lo largo del proceso (portafolio de procesos) y en la

entrevista final (principio IV). En el proceso evaluativo intervienen una serie de agentes, pero interviene con mayor protagonismo el evaluador. La “evaluación auténtica” incorpora el acompañamiento del evaluador a lo largo del proceso, otorgando protagonismo también al evaluado a través de la autonomía del estudiante (principio V). En el proceso evaluador, se aplican instrumentos de evaluación. La “evaluación auténtica” introduce múltiples instrumentos, técnicas y estrategias de manera que las actividades de evaluación se aproximen a la realidad profesional (principio VI). Las técnicas, estrategias e instrumentos disponibles se van acumulando en el acervo específico del campo de la evaluación. La “evaluación auténtica” desarrolla un uso polivalente de instrumentos, técnicas y estrategias que favorezcan al máximo el principio anterior de aproximación a la realidad (principio VII). Cada proceso evaluativo supone la contextualización de los elementos anteriores. La “evaluación auténtica” propicia un sentido pertinente a los distintos escenarios evaluativos próximo a los presupuestos del aprendizaje situado (principio VIII). La evaluación reifica su sentido en la continuidad de sus procesos en los diferentes momentos y tiempos propios de los diferentes niveles de enseñanza. La “evaluación auténtica” refuerza con el portafolio (profesional) la continuidad en la transición al mundo laboral (principio IX). La “evaluación auténtica” privilegia la cosmovisión de cómo, todos los componentes del proceso terminan repercutiendo sobre las personas pues en la evaluación de competencias, a diferencia de otros ámbitos (por ejemplo la evaluación de materiales curriculares), la repercusión en las personas es determinante; de ahí la condición ética transversal de la evaluación (principio X).

### ***3.2. El decálogo emergente de la evaluación auténtica a través del portafolio incorpora un sentido profesionalizador***

El decálogo desarrolla tres dimensiones de la carrera profesional (tabla 3): la cualificación teórica-técnica-práctica (principios II, VI, VII), la socialización por la que se llega a adquirir la condición de miembro y la incorporación en la comunidad profesional (principios III, VIII, IX) y el sentido crítico (reflexión), regenerador (acompañamiento) y emancipador (ética) del proyecto profesional (principios I, IV, V, X).

El modelo de “evaluación auténtica” con portafolio de competencias pone el acento en dos condiciones principales de los procesos evaluativos: de una parte, el sentido real de las tareas y escenarios evaluativos en tanto en cuanto se aproxima a las acciones profesionales y su necesario cambio de sentido hacia la complejidad creciente de los fenómenos educativos, es el sentido del portafolio de procesos vinculado al de evaluación y el de la comunicación tanto en el acompañamiento de profesores e iguales como en la entrevista final con los profesores; de otra, propicia la autonomía del aprendiz con la autoría de su portafolio, y en un sentido análogo considera el futuro rol del profesional. El aprendizaje se vincula con el mundo profesional. El decálogo emergente tiene así, además de la dimensión evaluativa, una vocación marcadamente profesional. En nuestro caso, la vertiente profesional va de suyo tanto por las titulaciones de origen en las que se inició la experiencia (psicopedagogía y la formación de orientadores educativos), como por la generalización (grado de maestro y másteres profesionales en formación de profesorado), así como por la incorporación de nuevas titulaciones en los últimos cursos (en particular medicina, económicas y distintas ingenierías) a través de la red REAL. El decálogo emergente propicia un escenario de aprendizaje profesional (cuadro 3).

La cualificación atiende a la capacitación individual del futuro profesional. Incluye tanto el dominio de los saberes teórico-prácticos, como de las técnicas propias de su futura profesión. Si bien la formación inicial debe incorporar la cultura profesional para

promover la socialización necesaria en su incorporación al mercado laboral; la cultura evaluativa está próxima a las reglas del mercado laboral. Por último, el sentido de la acción profesional orientada hacia las personas conlleva la capacidad y el compromiso del estudiante para construir un proyecto profesional, bajo el horizonte ético, crítico y reflexivo determinante de la formación profesional a lo largo de la vida.

## Referencias

- American Association for Higher Education (AAHE) (1991). *Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation*, 25, 15-34.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. París: ANDSHA-Matrice.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2007). El Portafolio etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 65-72.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). Le portefeuille ethnographique: un dispositif socioconstructiviste de reconnaissance des acquis. *Carriérologie*, 12(3-4), 319-335.
- Barrett, H. (2010). *Balancing the Two Faces of ePortfolios*. Recuperado de <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- Berbegal, A.; Sabirón, F. y Boumard, P. (2009). Inside the companionship for minors: troubles and weaknesses of an ethnographic approach to Deviance and Education. En L. Richards (dir.), *Handling Qualitative Research: Methods-in-practice*. Londres: Sage Publications.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Butler, P. (2006). *Review of the Literature on Portfolios and Eportfolios*. Disponible Recuperado de <http://www.uoguelph.ca/tss/projects/>
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Figari, G. y Acouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. (Regards scolaires et socioprofessionnels)*. Bruxelles: De Boeck.
- Gergen, K. y Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. En K. Gergen (ed.), *Social construction in practice* (pp. 115-136). Londres: Sage.
- Gibbs, S. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. Londres: Sage.
- Jafari, A. (2004). The 'Sticky' ePortfolio System: Tackling Challenges and Identifying Attribute. *EDUCAUSE Review*, 39/4, 38-49.
- Jafari, A. y Kaufman, C. (eds.) (2006). *Handbook of Research on ePortfolio*. Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. (Des gestes évaluatifs en question)*. Bruselas: De Boeck.
- Lafortune, L. y Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Landsheere, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. (Legitimate peripheral participation)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. (Propuestas para un nuevo profesionalismo docente)*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Meirieu, P. (2004). *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* París: ESF.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mueller, J. (1998). *Authentic assessment toolbox*. Recuperado de <http://jfmuellder.faculty.noctrl.edu/>
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C.A. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Nicol, D. (2009). *Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year*. Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- 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), 199-218.
- OCDE (2004). *Lifelong Learning Policy Brief*. París: OCDE.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el estado del bienestar*. Madrid: Alianza Universidad.
- Peavy, V. (1998). *Sociodynamic counselling : a constructivist perspective*. Victoria: Trafford.
- Price, M.; Handley, K. y O'Donovan, B. (2010). Feedback : all that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Pryor, J. y Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10/2.
- Richard, J. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Frédéricion (NB-CA): Ministère de l'Éducation Nouveau-Brunswick.
- Sabirón, F. (1994). Referentes epistemológicos na avaliação etnográfica de centros docentes. Uma Proposta em discussao. En A. Estrela, A. (ed.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 75-92). Lisboa: Edições Colibri.
- Sabirón, F. (dir.) (1999). *El discurso y la práctica en evaluación*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sabirón, F. (2002). La evaluación educativa: una historia de desencuentros. En J. Fernández Sierra (ed.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* (pp. 37-71). Madrid: Ediciones Akal.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2012). La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes. En: Y. Lenoir y F. Tupin (eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (pp. 255-288). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (1999). *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Smith, K. y Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.



- Suskie, L. (2006). Accountability and quality improvement. En: P. Herson, R. E. Dugan, y C. Schwartz (eds.), *Revisiting outcomes assessment in higher education*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Tardif, M. y Lessard, Cl. (2001). *Le travail enseignant au quotidien. (Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels)*. Bruxelles: De Boeck.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 2-22.