



SISTEMA DE EVALUACIÓN INTEGRADA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Designing an Integrated Assessment System for Critical Thinking in the Field of Literary Studies

VANESA LEDESMA URRUTI
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, ESPAÑA

KEYWORDS

*Integrated Assessment System
Critical Thinking
Self-Evaluation
Peer Evaluation
Critical Competences
Argumentative Competences
Discursive Competences*

ABSTRACT

This paper addresses the need for innovation in Critical Thinking assessment methods. In order to account for the diversity and interdisciplinarity of critical, argumentative and discursive competences in the field of literary studies, an Integrated Assessment System has been designed. This integrated system has helped innovative university professors create different assessment tools including rubrics both for oral and written tasks, self-evaluation questionnaires, peer evaluation sheets, and checklists, all of which are interrelated following assessment standard, key competence and minimum requirement criteria.

PALABRAS CLAVE

*Sistema de Evaluación Integrada
Pensamiento Crítico
Autoevaluación
Co-evaluación
Competencias críticas
Competencias argumentativas
Competencias discursivas*

RESUMEN

Este artículo surge de la creciente necesidad de innovación en el campo de la evaluación del Pensamiento Crítico. Para ello, se ha diseñado un Sistema de Evaluación Integrada (SEI) orientado a la valoración de competencias transversales como son las competencias críticas, argumentativas y discursivas en el contexto de los estudios literarios. Este SEI, que incluye distintas herramientas (rúbricas para la evaluación de tareas orales y escritas, ejemplos de plantillas de autoevaluación, cuestionarios de co-evaluación y fichas de autocomprobación) ha resultado muy valioso para el equipo docente a la hora de evaluar a estudiantes provenientes de distintos grados filológicos.

Recibido: 26/ 06 / 2022

Aceptado: 28/ 08 / 2022

1. Introducción

La asignatura de Pensamiento Crítico, Discurso y Argumentación (PECDA), perteneciente al módulo de “Formación básica”, se imparte en distintos títulos de grado y doble grado de la Universidad de Cádiz, entre ellos: Estudios ingleses, Estudios franceses, Estudios árabes e islámicos, Filología clásica, Filología hispánica y Lingüística y lenguas aplicadas. Como consecuencia de este hecho, debemos tomar en consideración ciertas dificultades detectadas en la praxis de la materia, derivadas de:

- La transversalidad de las competencias trabajadas en PECDA.
- La agrupación heterogénea de alumnado matriculado en distintas titulaciones.
- El hecho de que se trata de una asignatura impartida por profesores provenientes de distintas áreas de conocimiento y distintos departamentos.

Esta variedad de contextos, métodos y enfoques ha creado la urgencia de sistematizar tanto el proceso como los criterios de evaluación, la cual se inscribe dentro en una necesidad aún mayor; la cual ha dado lugar a la creación de un proyecto más amplio titulado *Diseño de tareas para el aprendizaje y la evaluación de las competencias lingüísticas y el desarrollo del pensamiento crítico* y sometido a discusión pública por la profesora É. Vega Moreno. Este macroproyecto engloba tres microproyectos que abarcan no solo el análisis de los métodos de evaluación, sino también de las experiencias de coordinación y diseño de las distintas tareas y actividades docentes de la asignatura.

En este contexto, el presente artículo está orientado a dar unidad y sistematicidad a la experiencia de enseñanza-aprendizaje en las distintas titulaciones filológicas en que se imparte la materia. Más concretamente, su objetivo específico es el de facilitar el diseño de un *Sistema de Evaluación Integrada* o SEI que permita una visión de conjunto sobre el proceso de evaluación y calificación de las distintas competencias lingüísticas, críticas, argumentativas y discursivas recogidas en el programa docente.

La justificación del proyecto no se reduce sin embargo a las razones expuestas, sino que viene dada por la realidad educativa del presente. Si la educación en general y la educación superior en particular ha estado virando en las últimas décadas hacia modelos integradores en los que el estudiante se hace cargo de su propio aprendizaje y el profesor-guía está adoptando un rol más pasivo como facilitador de ese aprendizaje (Cohen, 2007; Hartnell-Young, 2000), no sería lógico que la total potestad del proceso de evaluación estuviese estrictamente en manos del profesor o que el este se reservara para sí mismo un conocimiento exclusivo de las herramientas de evaluación.

Sin embargo, casi todos los esfuerzos de innovación en la asignatura se han concentrado en el proceso de aprendizaje y no tanto en el sistema de evaluación, obviando el gran impacto que este suele tener en el propio proceso de aprendizaje, hasta el punto de que precisamente el sistema de evaluación puede concebirse como el marco contextual en el que se produce y se hace posible el aprendizaje (Biggs, 2003; Brown *et al.*, 1997; Gibbs, 2006). En este sentido, podríamos decir que el progreso del estudiante depende en todo momento de su conocimiento e implicación en el proceso de evaluación, creándose así una interdependencia insoslayable entre ambos. De ahí que, en las últimas décadas, la evaluación se esté convirtiendo en uno de los campos fundamentales a la hora de lograr una mejora efectiva de la calidad de la enseñanza media y superior (Bamber *et al.*, 2009; Price *et al.* 2011; Vu, 2014). De ahí que, como afirman Zorzoli y Sánchez en su libro *Gestión de la evaluación integral*, en tanto indicador del estado del aprendizaje, la evaluación deja de ser un fin para convertirse en un medio (2019).

En este contexto, en este proyecto proponemos la creación de instrumentos de evaluación que relacionen de forma clara las competencias transversales de la programación docente con los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y los contenidos mínimos exigibles para la superación de la asignatura, con el fin de garantizar la homogeneidad y transparencia del proceso de evaluación en las distintas áreas en que se imparte. Pero, además, esta iniciativa de innovación pretende demostrar que el SEI, lejos de ser un molde estático y rígido de estándares y criterios, puede convertirse en una herramienta flexible y dinámica de integración de métodos dispares sin que esto afecte a la coherencia del sistema.

Para tal fin, se pretende mostrar cómo combinar el diseño de rúbricas de evaluación de uso exclusivo del profesorado con otras herramientas compartidas como son, por ejemplo, los cuestionarios de autoevaluación, las fichas de co-evaluación o las listas de autocomprobación final (*checklists*) sin que esta flexibilidad actúe en ningún momento en detrimento de la unidad del proceso evaluativo. La innovación estriba precisamente en hacer del SEI una herramienta común que garantice la sistematización de contextos, procesos y criterios para los distintos grados, permitiendo al mismo tiempo la incorporación y la combinación de subherramientas de autocorrección y metaaprendizaje donde el alumnado pueda implicarse en su propia evaluación, ayudando así a mejorar, enriquecer y ampliar la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Efectivamente, se ha demostrado que los sistemas de evaluación integrada permiten distinguir entre una *Evaluación del aprendizaje (Assessment of learning)* y una *Evaluación para el aprendizaje (Assessment for learning)*. Esta última supone un cambio de paradigma con respecto los instrumentos y herramientas de evaluación utilizados hasta ahora, pues introducen formas de evaluar los procesos y contextos de aprendizaje más que los contenidos. Pero, además, ofrecen al alumno herramientas para medir su propio progreso, como afirman Birenbaum *et al.*

(2006). Estos investigadores han esbozado las diferencias entre estos dos tipos de evaluación, poniendo en relación las características principales de ambos modelos, de forma que la evaluación *del* aprendizaje sería:

- unidimensional
- sumativa
- externa al currículum (orientada al examen)
- inauténtica
- independiente del contexto de aprendizaje
- inflexible

y la evaluación *para* el aprendizaje sería:

- multidimensional
- formativa
- integrada en el currículum
- auténtica
- incorporada en el contexto de aprendizaje
- flexible

Según estos criterios podemos ver que la *Evaluación para el aprendizaje* es más transparente y objetiva que las formas tradicionales de evaluación, en cuanto que se incorpora en el proceso de aprendizaje y no recurre tanto a instrumentos externos de evaluación, como la calificación de exámenes. Además, este tipo de evaluación es más auténtico, pues se integra en el propio desarrollo y adquisición de las competencias trabajadas en el aula y está orientado a las necesidades individuales de cada alumno al proporcionar no solo información personalizada acerca de su progreso sino también herramientas de mejora. En definitiva, un modelo de evaluación integrada proporciona valiosa información tanto al profesorado como al alumnado sobre la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, al combinar distintas herramientas y subherramientas en el propio proceso. En la siguiente figura podemos ver una síntesis de nuestro SEI, en el cual se sitúa como herramienta-eje la rúbrica general, a partir de la cual se diseñan las subherramientas de evaluación.

Figura 1. Visión general del SEI



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es necesario advertir que el término “evaluación integrada” no debe confundirse con el de “evaluación integral” (*Integral Assessment*), concepto basado en las teorías psicológicas de Vigotsky, que establecía como fundamento del aprendizaje el desarrollo integral de la personalidad a partir de la interacción con el entorno (1998). Este modelo promulgaba un desarrollo pleno y holístico de la personalidad del estudiante que englobara de forma multilateral e interrelacionada factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, etc. En efecto, la *Evaluación integral* intentaba integrar en el proceso de evaluación los rasgos más relevantes de la personalidad de cada estudiante de forma individualizada, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, el uso de distintas inteligencias, factores sociales y culturales que intervienen en el proceso. Sin embargo, cuando hablamos de *Sistemas de evaluación integrada* (SEI) nos referimos a un concepto mucho más concreto que, sin

perjuicio de que estos sistemas puedan incluir también cuestiones psicológicas relacionadas con la personalidad del alumnado, se orientan más bien al desarrollo de herramientas metacognitivas y transversales cuyo objetivo es integrar al estudiante en el proceso de evaluación.

Esto no significa que el profesor no tenga la última palabra a la hora de evaluar al alumnado, pero el SEI permite al estudiante sentirse partícipe del proceso y mejorar su desempeño académico al tener en todo momento acceso a distintas herramientas de evaluación que le sirvan como diagnóstico de su propio progreso. Por todo ello, consideramos que el interés de este modelo para la evaluación de competencias críticas, argumentativas y discursivas se encuentra precisamente en su versatilidad a la hora de aplicarse de forma transversal a diferentes áreas de conocimiento y permitir la inclusión e implicación de un alumnado proveniente de contextos muy diversos en un proceso de evaluación que puede dar cuenta de esta diversidad y transversalidad.

2. Objetivos

2.1. Sistema de evaluación según la programación docente

Según la programación docente, el sistema de evaluación de PECDA se compone de dos partes: 1) la actividad diaria en el aula (30% de la nota final) y 2) el trabajo individual (70% restante de la nota final). Es en este último bloque donde el estudiante tiene una mayor responsabilidad, no solo porque en él se encuentra el porcentaje más alto de la calificación final, sino porque consta de dos tareas bastante complejas, las cuales comportan la mayor carga competencial de la asignatura. Estas son:

1. La elaboración de un ensayo argumentativo donde se plasma por escrito tanto la estructura como el contenido de la argumentación.
2. la defensa oral de dicha argumentación.

El diseño de este sistema de evaluación dinámica e integrada permitirá llevar a cabo una serie de mejoras en el proceso de evaluación actual siempre que se cumpla con los siguientes objetivos generales y específicos. Hemos relacionado los objetivos generales con aquellos objetivos que se orientan a la mejora del contexto de evaluación, entendiendo el *contexto* como la forma en que tanto el equipo docente como el alumnado percibe la asignatura y los objetivos específicos con las mejoras referidas al *proceso* de evaluación, entendiendo en este caso el *proceso* como la forma en que se desarrollan e implementan las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Objetivos generales para la mejora del contexto de evaluación

1. Unificar en un solo bloque la evaluación del trabajo individual. Para cumplir con los planteamientos del sistema de evaluación propuesto en la programación docente, es importante que tanto los profesores como los estudiantes sean conscientes de que el trabajo individual conforma un todo desde el punto de vista de la evaluación. Se trata de un punto que de hecho ha llevado a cierto grado de confusión por parte del profesorado que se incorpora por primera vez a la asignatura. Es importante subrayar, por tanto, que el Bloque II no está compuesto por dos tareas distintas, sino que más bien se trata de una sola tarea: la construcción de una argumentación sobre un tema polémico de actualidad, dividida en dos subtarefas que se sustentan la una sobre la otra, a saber, la elaboración de un Ensayo Argumentativo y la defensa oral de esa argumentación. La aplicación de una sola rúbrica general para la evaluación de todo el Bloque II ayuda a afianzar esta unidad.
2. Optimizar la coordinación de los distintos profesores a la hora de evaluar las competencias críticas, argumentativas y discursivas en todos los grados y dobles grados en los que se imparte. Este objetivo se ha convertido en una necesidad desde el momento en que ha aumentado a cuatro el número de profesores que imparte un mismo curso, como ha ocurrido en el curso 2020-2021. La necesidad de coordinar el sistema de evaluación nos obliga a contar con, al menos, una rúbrica general que ayude a plasmar en las fichas de estudiante una estrategia continuada y coherente de actuación por parte de todo el equipo docente. Solo de esta forma se puede asegurar el progreso continuo del alumnado cuando la docencia y la evaluación están en manos de distintos profesores.
3. Estandarizar los criterios de evaluación dotando a los distintos profesores que imparten esta asignatura de una herramienta común que ayude a sistematizar el proceso de evaluación. Sin cumplir este objetivo, no podríamos hablar de un "Sistema de evaluación integrada", por mucho que los docentes se coordinaran para asegurar una continuidad y coherencia en sus estrategias de evaluación. La estandarización de criterios tiene que dar cuenta de la forma en que los estándares de aprendizaje se conjugan con los contenidos mínimos exigibles para poder evaluar con mayor precisión en grado de adquisición de cada competencia.
4. Aumentar la percepción de transparencia del alumnado con respecto a los criterios de evaluación, ofreciendo un desglose por competencias y subcompetencias, permitiendo al mismo tiempo un *feedback* más objetivo por parte del profesorado.
5. Ofrecer al estudiante una guía que le sirva de orientación sobre los mínimos exigibles para superar el bloque de mayor peso en la evaluación.

6. Fomentar la creación de materiales didácticos que el alumnado pueda utilizar de manera autónoma.
7. Dotar al profesorado de una herramienta flexible que le permita elaborar otras subherramientas de evaluación, como cuestionarios de autoevaluación, fichas de co-evaluación y listas de comprobación que estén relacionados con cada uno de los estándares de la rúbrica general.

2.2. Objetivos específicos para la mejora del proceso de evaluación

1. Diseñar un SEI donde se combinen distintas herramientas de evaluación, todas ellas integradas en la rúbrica general.
2. Elaborar una rúbrica general que relacione las destrezas y competencias a evaluar con los contenidos mínimos exigibles y los estándares de evaluación.
3. Crear ejemplos de cuestionarios de autoevaluación a partir de la rúbrica general que favorezcan la autonomía del alumnado.
4. Crear ejemplos de fichas de co-evaluación a partir de la rúbrica general que permitan a los alumnos ejercitarse en la evaluación y aprender de sus compañeros.
5. Crear ejemplos de listas de autocomprobación a partir de la rúbrica general que ayuden a los estudiantes a reconocer y corregir posibles errores en su trabajo escrito.

3. Metodología y análisis

Para llevar a cabo una integración exitosa de las diferentes herramientas de evaluación con los estándares y criterios de evaluación, así como con las competencias a evaluar, hemos seguido una metodología activa de trabajo colaborativo implicando a todo el equipo docente en un debate continuo a través del cual hemos ido calibrando el proceso de evaluación de la asignatura en diferentes fases:

1. Exploración
2. Búsqueda y elaboración de recursos
3. Implementación en el aula
4. Valoración final

3.1. Fase 1. Exploración

3.1.1. Identificación de las competencias críticas, argumentativas y discursivas a evaluar. Tipos y géneros

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos a la hora de establecer y delimitar las competencias para el Pensamiento Crítico es que los programas docentes muchas veces no establecen categorías bien definidas para distinguirlas y las clasificaciones no siguen unos criterios suficientemente claros. La enseñanza y aprendizaje del Pensamiento crítico exige distinguir las competencias críticas de otras competencias necesarias para que esas competencias críticas puedan desarrollarse. Estas son las competencias argumentativas, necesarias para una articulación lógica y coherente del pensamiento crítico, y las competencias discursivas, indispensables si queremos que los estudiantes de las ramas de filología, humanidades, estudios literarios y lingüísticos sean capaces de argumentar críticamente a través del lenguaje en forma oral o escrita.

A grandes rasgos, podríamos afirmar que:

- Las competencias críticas se basan en conocimientos sobre el mundo.
- Las competencias argumentativas se basan en las capacidades lógicas para articular esos conocimientos.
- Las competencias discursivas se basan en destrezas relativas al uso del lenguaje, con el que interpretar críticamente y articular lógicamente textos escritos y orales.

Estos tres tipos de competencias se dividen a su vez en dos géneros distintos:

- Las competencias generales, basadas en la relación entre el aprendiente y el medio social, cultural o histórico en que se desenvuelve.
- Las competencias específicas, basadas en unos saberes concretos que, en este caso, tienen que ver con los saberes lingüísticos y literarios.

La tabla siguiente conjuga las relaciones establecidas entre estos tipos y géneros de competencias para el desarrollo del Pensamiento Crítico en el ámbito de los estudios literarios.

Tabla 1. Competencias del Pensamiento Crítico según sus tipos y géneros¹

Competencias	Generales	Específicas
Críticas Conocimientos sobre el mundo	C1 - Capacidad para establecer criterios de interpretación y reflexión sobre temas relevantes de actualidad	C1.1. - Capacidad para discernir distintos tipos de problemas relacionados con el mundo moderno C1.2. - Capacidad para reunir, interpretar y clasificar datos relevantes sobre temas de índole social, científica o ética
Argumentativas Capacidades lógicas	C2 - Capacidad para hacer razonamientos y establecer relaciones lógicas entre ideas y conceptos	C2.1. - Capacidad para evaluar la mejor estrategia argumentativa C2.2. - Capacidad para analizar y corregir debilidades en la argumentación
Discursivas Capacidades lingüísticas y textuales	C3 - Capacidad para la comunicación oral y escrita de ideas complejas relacionadas entre sí de forma efectiva	C3.1. - Capacidad de analizar, interpretar y comprender el discurso en todas sus modalidades C3.2. - Capacidad para construir textos orales y escritos sobre temas complejos de forma clara y correcta

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Identificación de los estándares de evaluación y los contenidos mínimos exigibles

Hemos desarrollado los estándares siguientes conjugando los objetivos del programa docente y los resultados de las investigaciones de la *Fundación para el Pensamiento Crítico* realizadas por Richard Paul-Linda & Elder (2006, 2007, 2020) aplicados a la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de PECDA y adaptados a las competencias generales y específicas que se trabajan sobre todo en la elaboración del ensayo argumentativo y en la defensa oral de la argumentación, tareas que se evalúan en las rúbricas principales de la asignatura.

Tabla 2. Descripción de estándares de evaluación

Estándares de Evaluación	Descripción
E1 Claridad	Produce argumentaciones comprensibles cuyas ideas están organizadas con claridad (no hay ambigüedad, vaguedad, redundancias, etc.).
E2 Corrección	La argumentación está construida con un registro adecuado respetando las normas gramaticales y ortográficas (no hay incorrecciones o errores de expresión).
E3 Veracidad	La argumentación se atiene a los hechos demostrables (está libre de sesgos, distorsiones y prejuicios).
E4 Precisión	Los datos, pruebas y evidencias utilizados en cada uno de los argumentos son exactos y ponderados (no hay manipulación en la interpretación de los datos).
E5 Relevancia	El contenido de la argumentación mantiene en todo momento una relación directa con la tesis que se defiende, respetando siempre la cohesión temática (no hay circunloquios o digresiones innecesarias).
E6 Profundidad	Las ideas que se exponen están interrelacionadas y se respeta la complejidad de estas relaciones (no se simplifican las relaciones entre ideas y conceptos).
E7 Amplitud	La argumentación es original y engloba múltiples puntos de vista incluidos en los contraargumentos y refutaciones a los argumentos expuestos (no se recurre a argumentarios ya existentes ni a reducciones monistas o maniqueas).
E8 Lógica	Se enlazan los enunciados en secuencias coherentes y se usan adecuadamente los conectores del discurso para expresar las relaciones lógicas entre las ideas expuestas (no hay contradicciones).

¹ Esta tabla es una ampliación de la información recogida en el programa docente de la asignatura y permite una mayor especificidad en la delimitación de las competencias para el Pensamiento Crítico, al cruzar criterios tipológicos y genológicos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los contenidos mínimos exigibles se han adaptado a partir del apartado de “resultados esperables de aprendizaje” detallado en el programa docente. Es importante señalar que la asignatura de PECD es eminentemente competencial, lo que dificulta la labor de delimitación de los contenidos mínimos. Sin embargo, la práctica en las aulas demuestra que las competencias críticas, argumentativas y discursivas van de la mano de ciertos contenidos y conocimientos sobre los temas a tratar. En efecto, podemos decir que no critica, argumenta o debate mejor el que sigue las reglas del debate o de la argumentación, sino el que conoce más profundamente un tema, de forma que puede aplicar los criterios adecuados a ese tema en concreto. Por eso, los contenidos mínimos han de estar relacionados con la capacidad de creación y aplicación de criterios.

Por otro lado, es fundamental delimitar con claridad estos contenidos mínimos exigibles, pues a partir de ellos se deriva el sistema de calificación de las rúbricas, de forma que, para cada competencia, el mínimo exigible coincidirá con la puntuación debajo de la cual se considerará que esa competencia no ha sido adquirida. Así se justifica teóricamente la vinculación de cada uno de estos resultados mínimos con los estándares de aprendizaje, de forma que se mantenga la cohesión interna del proceso.

Tabla 3. Relación entre los mínimos exigibles y los estándares de evaluación

Contenidos Mínimos Exigibles	Estándares de Evaluación
CME1. Conocimiento suficiente sobre cuestiones de análisis del lenguaje	E2, E8
CME2. Uso adecuado de las técnicas argumentativas y discursivas	E1, E8
CME3. Interpretación y comentario crítico de textos orales y escritos	E3, E6, E7, E8
CME4. Análisis de las fuentes de información en el ámbito disciplinar	E3, E4, E5
CME5. Corrección y adecuación a la hora de citar fuentes y documentos informativos empleados	E4, E5
CME6. Conocimiento adecuado de las técnicas del debate académico	E2, E6, E7, E8
CME7. Uso adecuado de las técnicas de escritura académica	E1, E2, E4, E5, E8

Fuente: Elaboración propia.

3.1.3. Diseño de un modelo de integración de competencias, estándares de evaluación y mínimos exigibles

La integración de competencias, estándares y mínimos exigibles es fundamental a la hora de diseñar un sistema de evaluación eficaz que pueda dar cuenta de las destrezas adquiridas por el alumnado de la forma más objetiva posible. Para ello, hemos elaborado una tabla definitiva que servirá de instrumento base para el diseño de la rúbrica principal, a partir de la cual se derivarán otras herramientas que completen el SEI.

Tabla 4. Integración de mínimos exigibles y estándares con las competencias críticas, argumentativas y discursivas

Competencias		Contenidos Mínimos Exigibles	Estándares de Evaluación
Generales	Específicas		
C1 - Capacidad para establecer criterios de interpretación y reflexión sobre temas relevantes de actualidad	C1.1. - Capacidad para discernir y analizar distintos tipos de problemas relacionados con el mundo moderno	CM3	E3, E6, E7, E8
	C1.2. - Capacidad para reunir, interpretar y clasificar datos relevantes sobre temas de índole social, científica o ética	CM3, CME4	E3, E4, E5, E6, E7
C2 - Capacidad para hacer razonamientos y establecer relaciones lógicas entre ideas y conceptos	C2.1. - Capacidad para evaluar la mejor estrategia argumentativa	CME2, CME3, CM6	E1, E2, E3, E6, E7, E8
	C2.2. - Capacidad para analizar y corregir debilidades en la argumentación	CME1, CME2, CME3	E1, E3, E6, E7, E8

C3 - Capacidad para la comunicación oral y escrita de ideas complejas relacionadas entre sí de forma efectiva	C3.1. - Capacidad de analizar, interpretar y comprender el discurso en todas sus modalidades	CME1, CM4	E1, E3, E4, E5
	C3.2. - Capacidad para construir textos orales y escritos sobre temas complejos de forma clara y correcta	CME1, CM4, CM5, CM7	E1, E2, E3, E4, E5, E8

Fuente: Elaboración propia

3.2. Fase 2. Búsqueda y elaboración de recursos

La elaboración de recursos destinados al diseño del Sistema de Evaluación Integrada se ha llevado a cabo simultáneamente al desarrollo de la investigación, por lo que la búsqueda no ha sido cronológica sino más bien sincrónica y se ha ido adecuando a la elaboración de borradores por parte del equipo docente, así como a la corrección, puesta en común y reelaboración de diferentes herramientas cuya efectividad se ha ido probando en distintas tareas y actividades con el alumnado. Por eso, la división en apartados que aparece más abajo no deja de ser algo artificial en este sentido, al no reflejar la simultaneidad entre la aplicación de las distintas herramientas de evaluación y el proceso de elaboración de recursos. Aun así, en aras de su simplificación, podríamos dividir este apartado en los siguientes momentos.

En primer lugar, se ha procedido al diseño de rúbricas generales para la evaluación de las competencias transversales de la asignatura destinadas particularmente a la evaluación del trabajo individual del Bloque II – el Ensayo Argumentativo y la Defensa Oral – que es la parte de la asignatura donde cada estudiante tiene que demostrar un dominio de las competencias críticas, argumentativas y discursivas. Se plantea un borrador diferente de la rúbrica principal tanto para la corrección del ensayo argumentativo como para la corrección de la defensa oral, las cuales se someten a revisión por parte del profesorado implicado. La rúbrica resultante de este proceso debe reflejar un trabajo previo de delimitación de los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y los contenidos mínimos exigibles para la superación de la asignatura.

Tabla 5. Rúbrica general para la corrección del Ensayo Argumentativo

Indicadores de logro	Estándares de Evaluación	Competencias	Niveles de logro	
<p>Argumentación</p> <p>El estudiante ha integrado en su ensayo todas las destrezas argumentativas estudiadas en clase.</p> <p>Demuestra un conocimiento de los tipos de argumentos, modelos de argumentación, refutación, ejemplificación, contradicciones y falacias. Los argumentos son originales y las citas de autoridad son pertinentes.</p>	<p>El ensayo muestra originalidad en el tratamiento del tema, coherencia lógica (E8) y veracidad (E3) en los argumentos, profundidad (E6) crítica en el análisis, y amplitud (E7) en el enfoque y elección de tesis y argumentos, así como precisión (E4) en los datos manejados.</p>	C1	Se han integrado totalmente las destrezas demostrando dominio de conocimientos, originalidad y capacidad crítica.	3
		C1.1		
		C1.2	Se han integrado parcialmente las destrezas y conocimientos. Falta originalidad y profundidad crítica en el análisis.	2
			Apenas ha integrado destrezas y conocimientos. El análisis crítico es superficial y poco original, con algún sesgo.	1
			Presenta un análisis sesgado, con falacias, simplificaciones, reducciones y/o prejuicios en la interpretación de datos.	0

<p>Estructura</p> <p>El ensayo está bien estructurado, según la dialéctica interna de las ideas presentadas. La disposición de los argumentos tiene una estructura sólida claramente identificable, ya sea en línea, en cadena o una combinación de ambas. Hay equilibrio entre las partes. Contiene uno o dos párrafos introductorios y unas conclusiones adecuadas.</p>	<p>El ensayo muestra claridad (E1) y concisión en la organización de ideas y conceptos, así como coherencia lógica (E8) en la forma de distribuir y relacionar los argumentos y relevancia (E5) para establecer inferencias, dosificar la información, etc.</p>	<p>C2 C2.1 C2.2 C3.2</p>	<p>Gran solidez en la estructura con cohesión temática entre las partes y el todo. Los argumentos mantienen relación lógica.</p>	<p>3</p>
			<p>Estructura sólida con partes claramente diferenciadas. Presenta incoherencias ocasionales en los argumentos.</p>	<p>2</p>
			<p>Estructura con partes diferenciadas pero con una relación débil entre argumentos, de forma que falla la cohesión temática.</p>	<p>1</p>
			<p>Estructura débil con presencia de circunloquios y/o digresiones innecesarias. Confusión en las ideas: ambigüedades, contradicciones. No hay cohesión temática.</p>	<p>0</p>
<p>Estilo</p> <p>El ensayo está bien escrito, haciendo uso de términos unívocos y evitando caer en ambigüedades, redundancias, frases hechas, clichés, lenguaje emotivo, etc. El vocabulario es adecuado al tema y a los estándares de escritura académica. Las citas, bibliográficas y referencias siguen las reglas de estilo del MLA.</p>	<p>El ensayo está escrito con claridad (E1) en el uso del lenguaje y corrección (E2) sintáctica, lógica (E8) en el uso de conectores discursivos, así como relevancia (E5) en el empleo del vocabulario y en la utilización de las reglas de estilo.</p>	<p>C3 C3.1 C3.2</p>	<p>Estilo muy cuidado. Presenta un dominio del lenguaje con términos unívocos, amplio vocabulario y buen uso de conectores.</p>	<p>3</p>
			<p>Estilo cuidado con un buen uso del lenguaje y un vocabulario aceptable. Uso adecuado de conectores lógicos.</p>	<p>2</p>
			<p>Estilo poco cuidado con algunas redundancias, circunloquios, digresiones. Errores puntuales en el uso de conectores. Términos no siempre unívocos. Incurrir en algunas ambigüedades.</p>	<p>1</p>
			<p>Estilo muy pobre que presenta vaguedad en el discurso, redundancias, digresiones innecesarias, uso inadecuado de conectores.</p>	<p>0</p>

<p>Corrección</p> <p>El ensayo no tiene más de 3 faltas de ortografía o puntuación. No presenta incorrecciones léxicas recurrentes. Los párrafos están bien delimitados. Las oraciones están completas. El formato se adecúa a los estándares de escritura académica.</p>	<p>El ensayo muestra adecuación en el formato y corrección (E2) ortográfica y gramatical, así como un registro adecuado.</p>	<p>C3 C3.2</p>	<p>Calidad impecable del texto escrito. Presenta un registro adecuado y corrección ortográfica y gramatical.</p>	1
			<p>Algunos errores ortográficos e incorrecciones gramaticales. Errores de formato.</p>	0.5
			<p>Muestra errores ortográficos e incorrecciones gramaticales recurrentes. Presencia de errores de concordancia o de régimen preposicional, etc.</p>	0
Puntuación máxima				10

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la rúbrica general para la corrección del Ensayo Argumentativo ofrece la oportunidad de evaluar todas las competencias críticas, argumentativas y discursivas que constituyen el programa docente. A continuación, podemos comprobar que la rúbrica general para la corrección de la Defensa Oral sigue un patrón similar, con la salvedad de que en este caso la calidad de la argumentación comprende un 30% de la calificación y el otro 70% está orientado a competencias discursivas relacionadas específicamente con la oralidad.

Tabla 6. Rúbrica general para la corrección de la Defensa Oral

Indicadores de logro	Estándares de Evaluación	Competencias	Niveles de logro	
<p>Argumentación y dialéctica</p> <p>El estudiante ha integrado en su defensa oral todas las destrezas argumentativas estudiadas en clase. Los argumentos son originales y están justificados. Las citas de autoridad son pertinentes. Mantiene una tensión dialéctica en la exposición de conceptos e ideas que ayuda a captar el interés de la audiencia.</p>	<p>La defensa oral muestra originalidad en el tratamiento del tema, coherencia lógica (E8) y veracidad (E3) en los argumentos, profundidad (E6) crítica en el análisis, y amplitud (E7) en el enfoque y elección de tesis y argumentos, así como precisión (E4) en el uso de ejemplos.</p>	C1	Se han integrado totalmente las destrezas demostrando dominio de conocimientos, originalidad y capacidad crítica.	3
		C1.1	<p>Se han integrado parcialmente las destrezas y conocimientos. Falta originalidad y profundidad crítica en el análisis.</p>	2
		C1.2		1
		C2		0
<p>Discurso</p> <p>Las partes del discurso siguen un orden lógico, teniendo en cuenta todas sus fases (<i>inventio, elocutio, dispositio</i>), el punto de vista desde el que se habla y la dialéctica interna de las ideas presentadas. La estructura es sólida y presenta una correcta disposición de las ideas: proposición, división, confirmación, refutación y epílogo.</p>	<p>La defensa muestra claridad (E1) y concisión en la organización de ideas y conceptos, así como coherencia lógica (E8) en la forma de distribuir y relacionar los argumentos y amplitud (E7) en la forma de presentar la información, así como relevancia (E6) en las anécdotas o episodios referidos.</p>	C2.1	Apenas ha integrado destrezas y conocimientos. El análisis crítico es superficial y poco original, con algún sesgo.	1
		C2.2	Presenta un análisis sesgado, con falacias, simplificaciones, reducciones y/o prejuicios en la interpretación de datos.	0
		C3	Gran solidez en la construcción del discurso oral, con fases bien diferenciadas y una correcta disposición de ideas. Equilibrio entre las partes del discurso y su intencionalidad.	3
		C3.1	El discurso oral es en general sólido con algunos errores ocasionales de ambigüedad, incoherencia o confusión en la disposición de ideas.	2
		C3.2	El discurso oral respeta las partes y el orden pero falla la coherencia lógica de las ideas presentadas.	1
			El discurso oral es flojo con presencia de incoherencias, ambigüedades, una estructura confusa y una disposición de las ideas desordenada.	0

Oratoria El estudiante utiliza recursos orales y figuras para captar la atención de la audiencia, evitando caer en una simplificación de los conceptos o ideas presentadas. A través de estos recursos, logra persuadir a la audiencia en su totalidad o en parte, dosificando la información adecuadamente, vigilando el tono empleado, la dicción y modulación de la voz. Su exposición demuestra un trabajo de puesta en escena.	La defensa oral presenta un lenguaje claro (E1) en cuanto a su pronunciación, su estilo y tono, y un lenguaje correcto (E2) en cuanto a su gramática. Además, la defensa oral e relevante (E5) en el uso de figuras de dicción y de pensamiento, así como en la forma de dosificar la información.	C3 C3.2	Oratoria muy cuidada que denota un dominio de los recursos orales y figuras retóricas. Logra mantener la atención y persuadir. Dicción, tono y modulación correctos.	4
			Oratoria cuidada que denota un cierto dominio de los recursos orales y figuras retóricas. Logra mantener la atención la mayoría del tiempo y persuade parcialmente.	3
			Oratoria poco cuidada con algunos fallos en la elección de recursos orales y figuras.	2
			Oratoria poco cuidada con fallos en la elección de recursos orales y figuras retóricas. Apenas logra captar la atención y persuadir.	1
			Oratoria muy pobre. No persuade a la audiencia. Múltiples fallos en la elección de recursos orales.	0
Puntuación máxima				10

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se ha procedido a la integración de estas rúbricas en el SEI a través del diseño de herramientas de autoevaluación, co-evaluación y autocomprobación. Se trata de la elaboración de una serie de subherramientas que sirven para completar las rúbricas principales y para hacer partícipe al alumnado del proceso de evaluación.

Estas herramientas se presentan al equipo docente como un método de derivación de las rubricas con el fin de integrarlas en el sistema de evaluación. Para ello, se han diseñado en primer lugar cuestionarios de autoevaluación que el equipo docente ha analizado en una serie de reuniones donde se ha valorado su utilidad y se ha decidido qué peso otorgarle en el sistema de calificaciones. La tabla a continuación ofrece un ejemplo de plantilla de autoevaluación del Ensayo Argumentativo, tomando como eje integrador la rúbrica general para la evaluación del Ensayo Argumentativo así como los estándares de evaluación.

Tabla 7. Ejemplo de plantilla de autoevaluación para el Pensamiento Crítico en el Ensayo Argumentativo

	Criterios Pensamiento Crítico	Estándares	Puntuación		
			1 En pocas ocasiones	2 Con frecuencia	3 Siempre
Analizo	He interpretado correctamente la información y extraído los hechos más relevantes	Relevancia (E5) Amplitud (E7)			
Sintetizo	He integrado la información analizada para construir mi argumentación	Precisión (E4)			
Evalúo	He valorado la relevancia y veracidad de la información incluida en mi argumentación	Veracidad (E3) Profundidad (E6)			
Corrección de mis argumentos	He trabajado la relación entre mis argumentos y hechos verificables	Corrección (E2) Veracidad (E3)			
Validez de mis argumentos	Mis argumentos son coherentes y guardan una relación lógica entre sí	Lógica (E8) Claridad (E1)			

Comentarios:

Puntuación máxima: 15 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Una vez diseñados los cuestionarios de autoevaluación y difundido entre el equipo docente el método de derivación de esta subherramienta a partir de las rúbricas principales, es necesario elaborar las subherramientas de co-evaluación. Al igual que con los cuestionarios de autoevaluación, el equipo docente ha valorado distintas fichas de co-evaluación en una serie de reuniones donde se ha analizado su utilidad dentro del SEI y se ha decidido qué peso otorgarle en el porcentaje final.

A continuación, se ofrece un ejemplo de una de estas fichas destinadas a integrar al alumnado en su propio proceso de evaluación, de forma que cada estudiante aprenda a observar e identificar y valorar las competencias críticas, argumentativas y discursivas de sus compañeros en el contexto de la Defensa Oral. El diseño de esta ficha toma como eje integrador los estándares de evaluación y competencias presentes en la rúbrica general para la Defensa Oral.

Tabla 8. Ejemplo de plantilla de co-evaluación para el Pensamiento Crítico en la Defensa Oral

Indicadores de logro:

- 5 – Sobresale ampliamente entre los demás y supera las expectativas. No requiere mejoras.
- 4 – Sobresale entre los demás y denota un esfuerzo considerable en su elaboración. Apenas requiere mejoras.
- 3 – Cumple con las expectativas pero no hay elementos sobresalientes. Podría mejorar.
- 2 – No cumple con las expectativas pero denota esfuerzo en su elaboración. Requiere mejoras.
- 1 – No cumple con las expectativas y no denota apenas esfuerzo en su elaboración. Requiere una reelaboración.

Claridad				
El orador ha elegido y dispuesto sus ideas y pensamientos de forma ordenada y siguiendo una estructura identificable				
5	4	3	2	1
Originalidad				
El orador ha presentado su argumentación de forma novedosa y ha captado mi atención.				
5	4	3	2	1
Corrección				
El orador ha utilizado un registro y vocabulario adecuados al tema.				
5	4	3	2	1
Dicción				
El orador ha utilizado un tono, pronunciación y dicción adecuados al tema.				
5	4	3	2	1
Amplitud				
El orador ha demostrado dominar el tema expuesto y ha respondido a las preguntas con soltura.				
5	4	3	2	1
Precisión				
El orador ha recurrido a ejemplos, datos y hechos precisos para fundamentar su argumentación.				
5	4	3	2	1

Oratoria				
Los argumentos del orador así como la forma de presentarlos me han resultado convincentes y persuasivos.				
5	4	3	2	1
Comentarios del co-evaluador				
- Lo que más me ha gustado de la defensa es...				
- Creo que debería mejorar en...				
Puntuación máxima: 35 puntos				

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el SEI no estaría completo sin el diseño de unas herramientas de auto comprobación o *checklists*, las cuales están ligadas a los cuestionarios de autoevaluación, pero cuyo objetivo no es tanto evaluar el desempeño personal en el proceso de elaboración del Ensayo Argumentativo y la Defensa Oral, sino más bien, dotar al alumnado de autonomía para detectar y corregir sus posibles errores de forma totalmente independiente antes de la entrega del producto final. En la elaboración de estas listas de auto comprobación el equipo docente ha empleado el mismo método circular de análisis, valoración, *feedback* y corrección con el que ha desarrollado las rúbricas y las herramientas de autoevaluación y co-evaluación.

Tabla 9. Ejemplo de cuestionario de auto comprobación o checklist para el Ensayo Argumentativo

Ítems y estándares de evaluación	Check
1. He elaborado un esquema de mi argumentación antes de empezar a escribir el texto. (E1)	√
2. He expuesto mi tesis de forma clara en la introducción del ensayo. (E1)	√
3. He comprobado que en mi ensayo no hay errores gramaticales u ortográficos. (E2)	√
4. He comprobado que en mi ensayo no hago un uso emotivo del lenguaje. (E2)	√
5. Me he asegurado de que en mi ensayo está libre de sesgos y creencias (E3)	√
6. He contrastado todos los datos que he usado para construir mis argumentos. (E4)	√
7. He comprobado que todos mis argumentos son relevantes a mi tesis. (E5)	√
8. He comprobado en mi ensayo no incurre en simplificaciones. (E6)	√
9. He incluido un contraargumento y refutación para cada uno de mis argumentos. (E7)	√
10. He dispuesto mis argumentos de forma ordenada y siguiendo una lógica. (E8)	√
11. He comprobado que mis argumentos tienen una relación causal con mi tesis. (E8)	√
12. Me he asegurado de que en mi ensayo no hay ninguna falacia argumentativa. (E8)	√

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la lista de comprobación se integra en el SEI a través de los estándares de aprendizaje, de forma que el estudiante comprenda la relación entre su desempeño en los distintos productos exigidos para aprobar la asignatura y una escala de valores más amplia definida por unos estándares a los que él mismo tiene acceso. Así, el profesor deja de tener un conocimiento exclusivo y privilegiado del proceso de evaluación, permitiendo al estudiante sacar el máximo partido a su implicación en un proceso que se convierte de esta manera en una experiencia compartida.

3.3. Fase 3. Implementación en el aula

La implementación en el aula del SEI ha sido paralela a la celebración de una serie de reuniones donde el equipo docente ha ido analizando y valorando la utilidad de cada herramienta de evaluación con el objetivo de decidir qué peso otorgar a cada una en el proceso final. La coordinación y la comunicación entre todos los miembros del equipo docente han sido fundamentales durante toda la evolución del proyecto y se ha llevado a cabo según el siguiente cronograma:

- En una primera reunión se ha expuesto el funcionamiento del SEI y se han analizado los estándares de aprendizaje del programa docente, así como los contenidos mínimos exigibles para superar la asignatura,

con el fin de integrarlos de la manera más fluida posible tanto en las rúbricas como en otras subherramientas de evaluación.

- En una segunda reunión se ha presentado el primer borrador de las rúbricas principales de evaluación de la asignatura. Se han valorado estas rúbricas teniendo en cuenta los objetivos de la programación docente de la asignatura. Asimismo, se han puesto en común las propuestas de mejora de la rúbrica con el objetivo de acercarnos lo más posible a una versión final de estas.
- En la tercera reunión se ha expuesto un método de derivación de las subherramientas de evaluación a partir de las rúbricas principales, de manera que el proceso evaluativo formara un todo que integrara tanto la evaluación por parte del equipo docente, como la autoevaluación y la co-evaluación por parte del alumnado. Siguiendo este método, se han elaborado distintos borradores de plantillas de autoevaluación, fichas de co-evaluación y cuestionarios de autocomprobación tanto para la Defensa Oral como para el Ensayo Argumentativo.
- En la cuarta reunión se han puesto en común las fortalezas y debilidades de las herramientas de evaluación y se ha procedido a hacer las correcciones que han ido surgiendo a lo largo del proceso de implementación del SEI, teniendo en cuenta que el SEI no es un sistema rígido sino flexible, y que su propio funcionamiento permite adaptaciones individuales por parte de cada docente. De esta forma, cada docente puede derivar distintas subherramientas a partir de las rúbricas principales e ir modificándolas para adaptarlas a las circunstancias particulares del grado que imparte, del tipo de estudiantes, de los conocimientos previos, etc.

3.4. Fase 4. Valoración final

Tras el proceso de elaboración, análisis, revisión e implementación de las rúbricas y las subherramientas de evaluación, se ha concertado una última reunión con el equipo docente al finalizar el periodo de calificaciones y revisiones para analizar y valorar la utilidad del SEI en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura a la luz de los resultados obtenidos. En esta reunión se hace también una propuesta de inclusión de este SEI en el programa docente de la asignatura de PECDA, con el fin de difundir esta metodología entre el nuevo profesorado que la imparta en próximos cursos.

4. Discusión y resultados

En general, los resultados obtenidos en los distintos grados donde se imparte la asignatura han sido muy positivos y han demostrado la tesis de que la evaluación como experiencia compartida se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, especialmente porque el aprender a manejar distintas herramientas de evaluación permite al alumnado aumentar considerablemente su rendimiento y su comprensión de la asignatura. Podríamos agrupar los resultados obtenidos como sigue:

1. En cuanto a las rúbricas principales para la evaluación del Ensayo Argumentativo y la Defensa Oral, hemos podido observar que su utilización ha permitido al equipo docente:

- Garantizar una mayor objetividad y transparencia al proceso de evaluación, por lo que se ha simplificado el *feedback* ofrecido al alumnado y se ha reducido bastante el tiempo y energía empleados en las revisiones de exámenes,
- Desarrollar de forma integrada sus propias herramientas de evaluación con la suficiente flexibilidad como para escoger libremente el tipo de tareas, subtareas y actividades que lleven a una mejora del rendimiento del alumnado sin comprometer la estructura general del sistema de evaluación,
- Consolidar la unidad y compenetración entre los distintos docentes, lo que ha facilitado, por ejemplo, la coordinación en los casos en que se ha tenido que compartir los grupos entre varios docentes y se ha tenido que evaluar conjuntamente los distintos bloques, actividades y tareas de la asignatura, y
- Asegurar una continuidad entre los docentes experimentados y los que llegan nuevos a la asignatura, reduciendo el tiempo de formación y familiarización con los métodos, contextos y procesos implicados en la asignatura.

2. En cuanto a la utilización del cuestionario de autoevaluación, hemos observado que esta ha permitido al alumnado:

- Mejorar sus expectativas con respecto a la asignatura,
- Conocer de forma más objetiva lo que se espera de ellos, lo cual les infunde más seguridad con respecto a la asignatura,
- Sentirse partícipe en el proceso de evaluación, e
- Incrementar su motivación intrínseca con respecto a las tareas individuales.

3. El modelo de ficha de co-evaluación ha permitido al alumnado:

- Identificar fortalezas y puntos débiles en el trabajo de otros compañeros,
- Aprender de la observación crítica del trabajo de sus compañeros,

- Sentirse participe en el proceso de evaluación, e
 - Incrementar su motivación intrínseca no solo respecto a las tareas individuales sino también al debate sobre el trabajo de sus compañeros. En este sentido hemos observado un gran cambio en cuanto a la asistencia del alumnado en el periodo de presentación de las defensas orales. Mientras que antes de la implementación del SEI, la asistencia bajaba notablemente en cuanto comenzaba el periodo de defensas, después de su implementación hemos notado una mayor afluencia de estudiantes, quienes se han mostrado mucho más interesados en el trabajo de sus compañeros.
4. Gracias a la lista de comprobación, el alumnado ha conseguido:
- Aprender a identificar sus errores antes de entregar el producto final del ensayo y por tanto, desarrollar la competencia de aprender a aprender,
 - Tomar conciencia de la calidad de su producto desde un punto de vista más objetivo, observándolo “desde fuera”, y
 - Fomentar el hábito de la autocorrección para futuros trabajos escritos, particularmente para el Trabajo de Fin de Grado.

En general, podríamos afirmar que el diseño de este SEI ha resultado de enorme utilidad para enfrentar el gran desafío que supone la evaluación por competencias relacionadas con el pensamiento crítico, el cual, como hemos indicado anteriormente, es una habilidad más que un contenido. En este sentido, la implementación de este SEI ha probado su eficacia como un recurso innovador para dar respuesta al gran cambio que está operando hoy en día en la educación superior; a saber, la transformación de un saber orientado a la transmisión de conocimientos en un saber orientado a la adquisición de habilidades.

5. Agradecimientos

Esta contribución ha sido financiada por la Unidad de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Cádiz a través de una Ayuda para la Difusión de Resultados de Innovación Docente (sol-202200230315-tra).

Referencias

- Bamber, V., Trowler, P., Sanders, M. & Knight, P. (2009). *Enhancing Learning, Teaching, Assessment and Curriculum in Higher Education: Theory, Cases, Practices*. Open University Press.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Nickmans, G. (2006). A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1(1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.001>
- Biggs, J. (1998). "Assessment and classroom learning: A role for summative assessment?" *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/0969595980050106>
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (Eds.) (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Routledge.
- Cohen, L. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). Routledge
- Hartnell-Young, E. (2000). From Facilitator to Knowledge-Builder: A New Role for the Teacher of the Future. *Centre for Applied Educational Research*, 132, 159–163
- Paul, R.W. & Elder, L. (2006). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30, 34.
- Paul, R.W., & Elder, L. (2007). *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Paul, R.W. & Elder, L. (2020). *Fact Over Fake: A Critical Thinker's Guide to Media Bias and Political Propaganda*. Rowman & Littlefield Publishers
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B. & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/02602930903512883>
- Sánchez, S. & Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral: Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.
- Vega Moreno, É. (2022). Diseño de tareas para el aprendizaje y la evaluación de las competencias lingüísticas y el desarrollo del pensamiento crítico. *IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Retos de la actualización en la enseñanza de las Áreas de Conocimiento*.
- Vega Moreno, É. (en prensa). Diseño de tareas para el aprendizaje y la evaluación de las competencias lingüísticas y el desarrollo del pensamiento crítico. En A. B. Barragán Martín, M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares y M. C. Pérez-Fuentes (comps.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*. Editorial Dykinson.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Obras Completas*. Tomo 5. Progreso.
- Vu, T. T. (2014). „Designing Integrative Assessment to Enhance Student Learning for Their Future. *Australian Association for Research in Education*, 1-14