

Evaluación formativa y compartida en el aprendizaje de la Arquitectura

Formative and shared evaluation in Architecture learning

Alba-Dorado, María Isabel

Departamento de Arte y Arquitectura , Universidad de Málaga, España, maribelalba@uma.es

Abstract

Nowadays, we have an scenario marked by an increasingly complex and time-consuming formative model, which differs considerably from that which has been used until now. These changes make it necessary to rethink the existing evaluation processes, which are going to be affected by strong changes. They are determined not only by the passage of the traditional emphasis put on the teacher and the education, to the importance that is given today to the learning and to the student as the centre of this learning process; but it also changes the purpose of evaluation, moving from the acquisition of a series of academic knowledge to the development of skills and gaining basic and more complex applied knowledge; but above all, it changes the role that evaluation has in improving these learning processes.

Keywords: *Formative evaluation, shared evaluation, self-assessment, methodologies, learning.*

Resumen

En la actualidad nos encontramos con un escenario marcado por un modelo formativo cada vez más complejo y extenso en el tiempo, que difiere considerablemente del que se ha venido realizando hasta ahora. Esto hace necesario repensar los actuales procesos de evaluación, los cuales se van a ver afectados por fuertes cambios. Éstos vienen determinados no sólo por el paso del tradicional énfasis puesto en la enseñanza y en el docente, a la importancia que se le asigna en la actualidad al aprendizaje y al alumno como centro de este proceso de aprendizaje; sino que también cambia el objeto de evaluación, al pasar de la adquisición de una serie de conocimientos académicos al desarrollo de unas competencias y la obtención de unos conocimientos básicos y aplicados más complejos; pero, sobre todo, cambia el papel que la evaluación tiene en la mejora de dichos procesos de aprendizaje.

Palabras clave: *Evaluación formativa, evaluación compartida, autoevaluación, metodologías, aprendizaje.*

1. Introducción

1.1. Nuevos desafíos para la docencia universitaria

En la actualidad nos encontramos con un mundo globalizado, caracterizado por su acelerado dinamismo, y una sociedad del conocimiento en continua evolución y con múltiples herramientas de acceso a la información, que necesita de profesionales con nuevas competencias y habilidades.

Esta situación nos abre a un escenario marcado por un modelo de formación cada vez más complejo y extenso en el tiempo, que difiere considerablemente del que se ha venido realizando hasta ahora y que hace necesario volver a pensar la Universidad. La docencia en nuestras universidades inevitablemente deben posicionarse frente a los nuevos planteamientos, prestaciones y consideraciones que la sociedad demanda para el siglo XXI. Para ello es necesario la definición de estrategias y mecanismos de reflexión continuos que le lleve a adaptarse a las nuevas situaciones cambiantes y a hacerlo, además, desde la calidad y la excelencia. Este es uno de los grandes retos para nuestras universidades (Florida *et al.*, 2008). Dichos cambios afectan tanto al alumnado como al profesorado universitario.

Para ello es necesario definir nuevas estrategias y mecanismos de reflexión acordes con las expectativas del grado y el postgrado. Se precisa revisar el modelo de docencia de las actuales universidades, reconsiderando las formas de enseñar y aprender, atendiendo no sólo al qué se quiere enseñar, sino también al cómo se va a enseñar. El objetivo es pasar del modelo tradicional de transmisión de conocimientos del profesor al alumno, en un ámbito en el que la institución educativa es considerada como el único canal de conocimiento, a un modelo basado en el desarrollo de competencias en el estudiante. Esto hace que éste se convierta en verdadero protagonista de su propia formación. Éste debe ser capaz de aprender y construir un conocimiento significativo y contextualizado (Álvarez, 2005; Chocarro, González y Sobrino, 2007; Dochy, Segers y Dierick, 2002). De este modo, el conocimiento deja de ser estable y escaso para exigir su ampliación y actualización de forma constante a lo largo de la vida. La institución educativa pierde su exclusividad a la hora de transmitir conocimiento e información.

Todo ello supone un cambio importante respecto al modo que, hasta el momento, había regido la docencia universitaria tradicional. La universidad se encuentra ante una oportunidad de cambio profundo (De Miguel, 2005) que debe aprovechar para identificar, diseñar y desarrollar competencias que permitan educar crítica y reflexivamente a los profesionales del futuro.

1.2. Nuevos modelos formativos

Este cambio en el modelo docente hace necesario repensar el papel del estudiante, el cual ha de participar de una forma mucho más activa en el proceso de aprendizaje de lo que lo hace actualmente, de modo que le lleve a alcanzar la capacidad para adquirir todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que requerirá a lo largo de su vida en su formación académica o profesional. En definitiva, que *aprenda a aprender*.

Asimismo, se plantea la necesidad de definir un modelo formativo que vaya más allá de las titulaciones de grado, postgrado y doctorado, que impulse el desarrollo de una oferta de formación continua, amplia, flexible, innovadora y de calidad en respuesta a las nuevas necesidades de formación emergentes que demanda la sociedad de principios del siglo XXI.

Esta formación continua a lo largo de toda la vida (Long Life Learning) lleva implícita la necesidad de concebir nuevas estrategias docentes encaminadas a la creación de situaciones de aprendizaje. Se trataría, pues, de una docencia orientada más en mostrar una actitud, facilitar, animar y estimular el aprendizaje autónomo, motivando e incentivando al alumno e impulsándole a aprender a aprender. Pues, como expresará Teodoro de Anasagasti (1923), “no es el mejor profesor el que más aclara los conceptos, el que más verdades inconcusas dice. El que por mejor debe ser tenido es el que enseña a observar, a inquirir; el que incita a la rebusca; el que alecciona a valerse de uno mismo; el que desenvuelve la personalidad; el que siembra el interés, el ansia de perfeccionamiento, la inquietud.”

Esto hace necesario definir itinerarios de aprendizaje más flexibles, que respalden una formación permanente desde las etapas más tempranas, sobre todo para un conocimiento que deja de ser estable para exigir su ampliación y actualización de forma constante en el tiempo. En este sentido, se reclama una docencia en la que prime la formación sobre la información con el objetivo de crear situaciones de aprendizaje que faciliten una posterior formación continua. Una docencia activa y plural, basada en una investigación continua, participe de un discurso disciplinar abierto, flexible y dinámico. Se reclama una enseñanza que muestre una actitud investigadora como método, tanto para la transmisión efectiva de conocimientos como para el desarrollo de capacidades, de modo que posibilite al alumno un desarrollo intelectual más crítico y profundo que le capacite para generar nuevo conocimiento.

1.3. Nuevos aspectos en la evaluación universitaria

Este nuevo escenario docente universitario hace necesario repensar los actuales procesos de evaluación, los cuales se van a ver afectados por fuertes cambios. Y es que, no sólo pasamos del tradicional énfasis puesto en la enseñanza y en el docente, a la importancia que se le asigna en la actualidad al aprendizaje y al alumno como centro de este proceso de aprendizaje, sino que cambia también el objeto de evaluación, al pasar de una serie de conocimientos académicos al desarrollo de competencias y la adquisición de unos conocimientos básicos y aplicados más complejos (Gessa, 2011), pero sobre todo cambia el papel que la evaluación tiene en la mejora de dichos procesos de aprendizaje.

En este nuevo contexto, se debe fomentar un aprendizaje autónomo y autorregulado, constatable a través de una evaluación continua y formativa (López, Martínez y Julián, 2007). De este modo, la utilidad de la evaluación está no sólo en la capacidad que nos brinda de comprobar el rendimiento final del aprendizaje del alumno sino que, además, debería servir como un elemento formativo más, que se integre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de principio a fin, formando parte de ellos con la intención de regularlos, reorientarlos y mejorarlos mientras éstos tienen lugar. Este proceso de autorregulación ayudará al alumno a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Esta revisión en profundidad del proceso de evaluación pasa también por pensar en la forma y en los agentes que intervienen en la evaluación. Así pues, frente al carácter sancionador de la evaluación tradicional, ejercida por el profesor que evalúa a un grupo de estudiantes en un ejercicio de autoridad, inhibiendo al alumno de realizar juicios sobre su propia actuación, imposibilitándole que desarrolle la habilidad de pensar por sí mismo o de valorar lo que aprende, es necesario pensar en alternativas que involucren y comprometan al alumno en su propio proceso de evaluación y, por tanto, en su propia formación, con el objeto de conseguir un aprendizaje duradero que le sirva a lo largo de la vida.

En este nuevo modelo de evaluación, quien evalúa no es sólo el profesor, sino que todos los implicados tienen la responsabilidad de participar en las actividades de evaluación y autoevaluación. De esta forma, evaluar es una responsabilidad compartida en la que ni el aprendizaje ni la enseñanza se detienen. El alumno debe participar en todas las actividades para seguir aprendiendo. La participación del alumno en los procesos de evaluación supone una mejora en sus aprendizajes y competencias, ya que ayuda a implicar al alumnado en su proceso de formación y su participación en la toma de decisiones (López, 2012).

En este sentido, la evaluación debe ser entendida como una actividad formativa y compartida entre docentes y discentes. Esto nos va a permitir conocer de forma permanente si los objetivos docentes, la metodología utilizada, los recursos, la evaluación... están respondiendo según la forma prevista o hay que variarlos a tiempo para acercarnos a las metas fijadas. Nos permite conocer los estilos de aprendizaje y la calidad de los mismos, detectar los problemas tanto individuales como grupales de aprendizaje y hacer los ajustes o cambios necesarios. Y al final de cada fase del proceso educativo, emitir una serie de juicios de valor que sirvan para hacer de forma conjunta (docentes y discentes) un balance general de la calidad del diseño curricular. Todo ello nos lleva a considerar y tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo la faceta más técnica de la evaluación, sino también su dimensión más humana, crítica, reflexiva, formadora y negociadora.

2. Evaluación formativa y compartida

Las nuevas tendencias en la docencia universitaria apuestan por un modelo de evaluación estrechamente vinculado al concepto de *evaluación formativa y compartida* (Buscá, F.; Pintor, P.; Martínez, L. y Peire, T., 2010). En contraposición a los métodos tradicionales (Zabalza, 2002; Álvarez, 2003; Bonsón y Benito, 2005).

La evaluación formativa hace referencia a sistemas de evaluación cuya finalidad principal es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje autónomo del estudiante universitario (Brown y Glasner, 2003; Delgado, A.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R. y Salomón, L., 2005; Villardón, L., 2006), más allá del mero fin calificador (Pérez et al., 2009). Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, supone hacer de ella una actividad significativa y exige la implicación de todos los agentes involucrados.

Por su parte, la evaluación compartida se basa en la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través del diálogo y la toma de decisiones mutuas y/o colectivas. De este modo, la evaluación no es algo que únicamente afecta al profesorado. Si bien es cierto que el alumno precisa de la evaluación del docente para que le guíe y oriente durante su aprendizaje, también es necesaria la implicación del alumnado en el proceso de evaluación. Se trata de “una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006).

La evaluación formativa y compartida guarda una estrecha relación con las metodologías activas y los procesos de aprendizaje centrados en el alumnado, sus actitudes y valores, fundamentales para el desarrollo de determinadas competencias profesionales. Esta incide positivamente en: 1) La mejora e implicación del alumnado en el proceso de su propio aprendizaje. 2) Desarrollo del pensamiento crítico, la autocrítica y la autonomía del estudiantado. El alumnado reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, responsabilizándose del mismo y tomando conciencia de la calidad de su trabajo. 3) Mejora y optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a corregir a tiempo los problemas o las carencias que surgen en el desarrollo de este proceso. 4) Constituye una experiencia de

aprendizaje en sí misma. 5) Configura uno de los sistemas más lógicos para modelos de aprendizaje centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales. 6) Asimismo, diversos estudios han indicado que este tipo de sistemas de evaluación favorecen la mejora de los resultados de aprendizaje, así como las tasas de éxito y el rendimiento académico, sin conllevar una sobrecarga de trabajo tan importante como se suele creer (López, 2011).

En la evaluación formativa y compartida, el *feedback* durante el proceso, la reflexión y la aplicación, entre otros, de técnicas de autoevaluación, coevaluación, calificaciones dialogadas, son de suma utilidad y juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (López, 2006).

3. Metodología. Una propuesta concreta de evaluación formativa y compartida en la Universidad

A continuación se recoge la experiencia acerca del desarrollo de una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativos y compartidos en docencia universitaria para la titulación de Arquitectura en la asignatura de Proyectos arquitectónicos. Esta propuesta docente pretende dar respuesta a los desafíos que presenta la docencia de la Arquitectura en la actualidad.

En el desarrollo de esta propuesta los dos aspectos que se han considerado más importantes han sido: 1. La utilización de la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. 2. La implicación del alumnado en el proceso de evaluación. En este sentido, se ha buscado una clara alternativa a los modelos tradicionales de evaluación, únicamente dirigidos a la calificación del alumnado.

A continuación se exponen las actividades formativas y el sistema de evaluación llevados a cabo por profesores y alumnos en el contexto del Taller de Proyectos:

3.1. Actividades formativas

En el transcurso de la asignatura del Taller de Proyectos se desarrollan diferentes actividades formativas que buscan propiciar una mayor participación del alumno en su propia formación. El objetivo es que éste comience a adquirir un bagaje de conocimientos y una formación óptima para su iniciación en el proceso de proyectación. Estas actividades formativas son las siguientes:

3.1.1. Clases teóricas

En el desarrollo del curso se procura minimizar las clases teóricas, siendo su desarrollo paralelo al progreso de los trabajos que realiza el alumno.

3.1.2. Prácticas

Las prácticas pretenden introducir al alumno en la tarea de proyectar. Entre los objetivos perseguidos en estas prácticas está que el alumno se inicie a desarrollar, en plena libertad

intelectual y creativa, sus facultades como arquitecto y que consiga expresar el proceso proyectual con coherencia.

3.1.3. Exposiciones, sesiones críticas, debates y seminarios

En el desarrollo del curso se realizan distintas actividades formativas tendentes a propiciar la participación activa del alumno en su formación.

3.1.4. Actividades docentes sin presencia del profesor

Como actividades formativas se contemplan, además, las actividades no presenciales individuales y/o grupales que sirven de apoyo al aprendizaje llevadas a cabo en el Aula Virtual habilitada en la plataforma que oferta la Universidad.

3.1.5. Tutorías académicas

A lo largo del curso se contempla el desarrollo de tutorías, reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado.

3.2. Sistemas y criterios de evaluación

El sistema de evaluación utilizado en el desarrollo de esta asignatura es de evaluación continua y global, basada en la asistencia a clase, la participación en las actividades formativas propuestas (debates, sesiones críticas, seminarios, cursos, conferencias...) y el seguimiento, presentación y calificación de las prácticas enunciadas. Se tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos indicados en el programa de la asignatura y de las competencias, tanto transversales como específicas, adquiridas por el alumno. De modo que se evalúa todo el proceso de aprendizaje tanto individual como colectivo y no sólo el resultado del producto final de cada uno de los alumnos por separado.

El hecho de que se haya utilizado la evaluación continua, se debe a que consideramos que es el mejor sistema para ejercitar y valorar la adquisición de competencias de esta asignatura. Esta permite que el alumno ponga en práctica las competencias que tiene que desarrollar, utilizando la evaluación para mejorar, para aprender más y mejor, y no como un control final de su aprendizaje de cara a su calificación. Permite, además, un reparto más racional de la carga de trabajo del alumno a lo largo del periodo lectivo. Esto hace que el rendimiento obtenido por el estudiante sea superior y supone un seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje.

Este sistema de evaluación continua lo hemos hecho coexistir con otros sistemas de evaluación formativa como es la autoevaluación.

3.2.1. Agentes de evaluación

Los agentes de evaluación han sido: el profesorado, el propio alumnado (autoevaluación) y los alumnos (co-evaluación). De este modo, se ha buscado propiciar la participación activa de los alumnos en su propia evaluación y en la evaluación de sus compañeros. Este tipo de evaluación se considera especialmente interesante para los trabajos en grupo, los cuales

necesitan ser constantemente controlados y evaluados tanto por el docente como por sus integrantes, con el fin de ir perfilando qué acciones son útiles, adecuadas y efectivas para la consecución de los objetivos tanto académicos como afectivos y personales.

Para los casos de co-evaluación y autoevaluación, en ninguno de ellos, al alumnado se le ha cedido toda la responsabilidad a la hora de emitir la calificación final. Este compromiso, o bien ha recaído únicamente en el profesorado, o bien se ha realizado de forma dialogada.

Se ha llevado a cabo una evaluación continua y formativa, practicada a lo largo de todo el proceso de formación del alumno, así como diversa y compartida que implica a los estudiantes de forma activa, a través de técnicas como la evaluación entre iguales o la autoevaluación, de tal manera que se promueve su capacidad evaluadora para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje. En el desarrollo de esta evaluación, se han establecido rúbricas con el objeto de proporcionar a los alumnos una herramienta sencilla, clara y concisa de los aspectos a evaluar, definiendo claramente los criterios de evaluación y los diferentes niveles que son tenidos en cuenta.

Este sistema de evaluación define un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en la autonomía del estudiante y en su responsabilidad para orientar y gestionar éste. Se ha buscado encaminar la evaluación hacia un proceso formativo que lleve al alumno a adoptar una perspectiva crítica sobre su proceso de aprendizaje. Evaluar se considera una actividad formativa, ya que el tiempo dedicado a evaluar es un tiempo dedicado a aprender.

3.2.2. Criterios de evaluación

En una docencia de proyectos volcada más en enseñar una actitud, una disposición frente al proyecto, en generar situaciones de aprendizaje que tengan como objetivo la formación del alumno más que la acumulación de conocimientos objetivables, parece pertinente considerar como criterios de evaluación, las actitudes y medios que subrayen y fomenten la experiencia formativa del estudiante.

- La enseñanza de proyectos exige la asistencia continuada y la participación de profesores y alumnos en las actividades propuestas. Se exige una asistencia mínima a un 85% de las clases.
- Se valora la constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de los mismos.
- Se valora el grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación activa y aportación a la enseñanza colectiva de profesores y alumnos del curso en el desarrollo del curso; así como, en la elaboración de las prácticas, individuales o en equipo, en estas últimas se valora el consenso e interacción con el grupo.
- Se valora la disposición crítica del alumno hacia los conocimientos que adquiere y su actitud autocrítica respecto a su propio trabajo.
- Se valora la actitud de perseverancia y trabajo continuo del alumno, así como su disposición positiva hacia el aprendizaje.
- La evaluación final del curso surge de la consideración del avance y el progreso del alumno a lo largo de éste, así como del logro de los objetivos que han sido fijados en cada una de las actividades propuestas.
- Se valora la calidad de los trabajos realizados individualmente o en equipo atendiendo.

- Se considera indispensable para la evaluación positiva del alumno el seguimiento, desarrollo y entrega de las distintas actividades, en tiempo y forma establecidos en el Programa de la asignatura.

4. Análisis de los resultados

En el desarrollo de esta propuesta docente se ha advertido como ésta resulta innovadora para la mayoría del alumnado. Muchos de ellos manifiestan satisfacción a la hora de participar en la evaluación, dialogar las propuestas y tomar decisiones. Para muchos, esta propuesta arroja transparencia al proceso de evaluación y la consideran como la vía más justa a la hora de evaluar, ya que son partícipes de su nota final.

Se ha comprobado que, a través de esta propuesta de evaluación formativa y compartida, el alumno aprende a autoevaluarse y evaluar a los demás. Éste identifica las debilidades que debe reforzar y las carencias que debe subsanar, para regularse y adaptarse a las exigencias de la asignatura, asumiendo su propia responsabilidad, tanto en su proceso de aprendizaje como del resto de la clase. Asimismo, se ha observado una mayor implicación y motivación, un mayor desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos y una mejora de las calificaciones por esta vía de aprendizaje continua y formativa, que en sistemas tradicionales.

En el inicio de esta propuesta docente, se observó en gran parte del alumnado cierta incomodidad, quizá fruto de una cierta inmadurez, a la hora de evaluar a sus pares, ya que indicaban que esto suponía una responsabilidad que, en ocasiones, podía generar un episodio conflictivo. Esta actitud cambiaba cuando se trataba de evaluarse a sí mismos. Se deduce, por tanto, que el alumnado no está lo suficientemente preparado para esta práctica, ya que se trata de un sistema de evaluación que aún no es muy habitual, pero que, sin embargo, poco a poco el alumnado se empieza a sumar, haciendo un uso responsable.

La valoración final realizada por el alumnado de este sistema de evaluación ha sido positiva ya que, a pesar de que éste es consciente de la carga de trabajo y el tiempo que debe dedicarle al seguimiento de la asignatura, valora esto como algo positivo. El alumno percibe que está aprendiendo y que su esfuerzo merece la pena.

5. Conclusiones

La evaluación formativa y compartida supone un gran reto docente que nos acerca a los planteamientos del EEES. Esta evaluación integradora incide en la calidad de la enseñanza y en la formación del alumno, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo.

Este sistema de evaluación ha demostrado ser útil a la hora de facilitar e incrementar la implicación del alumnado en su propia formación, favoreciendo un aprendizaje autónomo. Asimismo, promueve la participación activa y el desarrollo de la autocrítica en el alumnado. Esto hace que éste se sienta responsable de su propio aprendizaje. Este grado de implicación que asume el alumno en el proceso y logro de mayores niveles de aprendizaje unido al desarrollo de un trabajo más constante a lo largo de toda la asignatura hace que las tasas de fracaso y abandono sean menores a las que se obtienen con los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación.

Este sistema de evaluación requiere, sin embargo, hacer frente a la resistencia inicial que tanto alumnos como profesores muestran al tener interiorizados modelos y hábitos tradicionales de evaluación. Asimismo, es preciso aclarar que, aunque parezca que la carga de trabajo relativa se incrementa tanto para el alumnado como para el profesorado, con este sistema de evaluación esta está más repartida durante todo el proceso, distribuyéndose de una forma más uniforme durante el curso que con respecto a los modelos de enseñanza tradicionales.

6. Referencias

ANASAGASTI, T. (1923). *Enseñanza de la Arquitectura: cultura moderna técnico artística*. Madrid: Sucesores de Rivadeneira.

ÁLVAREZ, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

ÁLVAREZ, M. B. (2005). "Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave" en *Estudios sobre Educación*, núm. 9, p. 107-126.

BONSÓN, M. y BENITO, A. (2005). "Evaluación y Aprendizaje" en Benito, A. y Cruz, A. (eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2005, pp. 87-100.

BRETONES, A. (2006). "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes" en *Kikiriki*, vol. 65, p. 6-15.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

BUSCÁ, F.; PINTOR, P.; MARTÍNEZ, L. y PEIRE, T. (2010). "Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008" en *Estudios sobre Educación*, Vol. 13, p. 255-276.

CHOCARRO, E.; GONZÁLEZ, M. C. y SOBRINO, A. (2007). "Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos" en *Estudios sobre Educación*, núm. 12, p. 81-98.

DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

DELGADO, A.; BORGE, R.; GARCÍA, J.; OLIVER, R. y SALOMÓN, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia.

DELGADO, A.M. y OLIVER, R. (2009). "Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo" en *Revista de Docencia Universitaria*, Núm. 4.

DOCHY, F.; SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación" en *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), p. 12-31.

FLORIDO, C; JIMÉNEZ, J. L. y SANTANA, I. (2008). "Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos" en *Revista de Educación*, núm. 354, p. 629-656.

GESSA, A. (2011). "La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias" en *Revista de Educación*, núm. 354, p. 749-764.

LÓPEZ, V. (2006). "El papel de la Evaluación Formativa en el proceso de una Convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, Vol. 20-3, p. 93-120.

LÓPEZ, V. (2012). "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa" en *Psychology, Society, & Education*, Vol. 4, núm. 1, p. 117-130.

LÓPEZ, V. (2011). "Good practice on Superior Educatio Evaluation: a Case of Formative and Sharing Evaluation" en *Journal of Technology and Science Education*, 1 (2), p. 1-12.

LÓPEZ, V.; MARTÍNEZ, L. F. y JULIÁN, J. A. (2007). "La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados" en *Revista de Docencia Universitaria*, 2, p. 1-19.

PÉREZ, A.; JULIÁN, J. A. y LÓPEZ, V. (2009). "Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)" en López, V. (coord.) *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea, pp. 19-43.

VALLÉS, C.; UREÑA, N. y RUIZ, E. (2011). "La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso" en *Revista de Docencia Universitaria*, Núm. 9, p. 135-158.

VILLARDÓN, L. (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias" en *Educación Siglo XXI*, núm. 24, p. 57-76.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.