

# EL RETO DE PROMOVER Y EVALUAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## RELATOS Y MIRADAS DOCENTES

THE CHALLENGE OF PROMOTING AND EVALUATING INDEPENDENT LEARNING IN COLLEGE EDUCATION: REPORTS AND TEACHERS VIEWS

O DESAFIO DE PROMOVER E AVALIAR A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS E OLHARES DOCENTES



**Raquel Miño Puigcercós**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación - Universidad de Barcelona | Espanha  
E-mail: rmino@ub.edu

**Fernando Herraiz García**

Doctorado en Bellas Artes Unidad de Pedagogías Culturales. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes  
Universidad de Barcelona | Espanha  
E-mail: f.herraiz@ub.edu

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** PUIGCERCÓS, R. M. GARCÍA, F. H. El reto de promover y evaluar el aprendizaje autónomo en la educación superior: relatos y miradas docentes. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 49-60, Jul./Dez. 2014.



**RESUMO:** El grupo de innovación docente Indaga-t nace en la Universidad de Barcelona con la finalidad de promover la colaboración entre el profesorado de la facultad de Educación y de Bellas Artes, así como favorecer formas de aprendizaje con sentido entre los estudiantes. A través del presente artículo, planteamos el reto y las contradicciones que representa evaluar las experiencias de aprendizaje autónomo. Lo hacemos desde el análisis de los relatos docentes del grupo, dialogando con las estrategias que ponemos en práctica en nuestras asignaturas.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación. Aprendizaje Autónomo. Educación Superior. Roles docentes.

**ABSTRACT:** The teaching innovation group Indaga-t emerged at the University of Barcelona with the purpose of promoting the collaboration between professors from the faculties of Education and Fine Arts, trying to stimulate authentic learning experiences among students. In this article we set the challenge and contradictions that implies evaluating independent learning experiences. We analyse the teachers' stories, commenting on the strategies we put into practice in our particular subjects.

**KEYWORDS:** Assessment. Independent Learning. Higher Education. Teaching Roles.



## UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR

1 Más información del Grupo de innovación docente consolidado Indaga-t (2010GIDC-UB/12) en: <http://www.ub.edu/indagat/>

A través de este artículo se reflexiona sobre los diversos modos de evaluación que hemos puesto en práctica los profesionales implicados en el grupo de innovación docente consolidado *Indaga-t*<sup>1</sup>. Invitamos al lector a reflexionar, desde los propios relatos y las miradas docentes, en torno a las tensiones y las posibilidades relacionadas con los procesos de evaluación, atendiendo a las relaciones pedagógicas, las implicaciones y las controversias que emergen de nuestras experiencias.

Como singularidad, es importante reconocer el trabajo interuniversitario que, dentro de la Universidad de Barcelona, venimos desarrollando desde diferentes grados y facultades; los y las docentes implicados impartimos clase en los grados de *Bellas Artes*, *Diseño*, y *Conservación y Restauración de Bienes Culturales* en la facultad de Bellas Artes, y en los grados de *Pedagogía*, *Educación Social* y *Educación Infantil* en la Facultad de Educación.

Uno de los objetivos principales del grupo es generar evidencias que den cuenta de las experiencias de aprendizaje favorecedoras de procesos autónomos y colaborativos de indagación. Esto nos permite mejorar nuestro trabajo como docentes; compartir experiencias; aprender a iniciar procesos que vayan más allá de las asignaturas; valorar y afrontar de forma coherente las posiciones que asumimos; adoptar compromisos y responsabilidades que favorezcan la toma de conciencia del propio aprendizaje; y seguir aprendiendo a través de procesos que impliquen pensamientos críticos.

Trabajar en esta línea, -y concretando nuestra labor dentro del proyecto PID2012<sup>2</sup>-, nos ha llevado esta vez a establecer el foco en torno a los procesos de evaluación, tratando de cuestionar las metodologías que favorecen nuestra labor. Para ello, abordamos las siguientes cuestiones:

- Las concepciones y propuestas de evaluación de los docentes miembros del grupo Indaga-t.
- Los dilemas emergentes en el trabajo del grupo.
- Las relaciones pedagógicas que favorecen una evaluación coherente con el aprendizaje autónomo.
- Las relaciones entre los modos de evaluación y el aprendizaje autónomo.
- Las visiones teóricas y metodologías emergentes en relación a la evaluación.

2 La evaluación en el aprendizaje autónomo (2012PID-UB/040). Proyecto concedido por el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona.

## LAS FANTASÍAS DE CONTROL Y NORMALIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El trabajo que presentamos a continuación parte de la tomada de conciencia de que nos encontramos inmersos en un ámbito del conocimiento -como es la Pedagogía- en el que existe una fantasía de “control” sobre los procesos y desarrollos del individuo. En este sentido, ponemos en cuestión argumentaciones que afirman que todo puede ser controlado desde la normalidad derivada del conocimiento disciplinar y profesional en torno el aprendizaje y su evaluación. Nos colocamos en lugares desde donde, como afirma Atkinson (2011, p. 5), “If in a pedagogical relation the learner is fantasised through the norm, the Other of the norm, then the learner becomes a surrogate identity (he or she produces what the teacher expects)”.

Tal y como Atkinson (2011) apunta, pensamos que las relaciones pedagógicas se hacen complejas en la medida en que la norma disciplinar construye expectativas de todos los sujetos implicados en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y su correspondiente evaluación. Por un lado, sobre aquello que los estudiantes esperan del docente, pero también en aquello que los docentes esperan de los estudiantes. Si nos planteamos cómo es posible evitar la creación de dichas identidades subrogadas mencionadas por Atkinson (2011), consideramos imprescindible desarrollar y proponer sistemas complejos y participativos en la línea de los que hablan Delgado y Oliver (2009).

En este modelo, la evaluación adquiere una dimensión al situarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias, que comporta un replanteamiento de su naturaleza y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman (Delgado y Oliver, 2009, p.3).

Segun los autores, no tiene sentido evaluar la competencia en sí misma, sino el ejercicio por parte de los estudiantes: cómo la van desarrollando a largo del proceso. Por ello, consideran que no únicamente se deben producir cambios en el sistema de evaluación -ya sea formativo, sumativo, continuado o final... - sino también en el planteamiento de las actividades de evaluación.

Situar el trabajo de evaluación en esta línea implica valorar los procesos y progresos que, en cuanto a las producciones académicas, los estudiantes han realizado, reconociendo sus iniciativas y aportaciones. Al respecto Sánchez, Sancho y Miño (2013, p. 87), remarcan la necesidad de distinguir entre el proceso de evaluación y la

calificación. Comprendiendo que la capacidad de evaluar también debe promoverse *en* los estudiantes, pues se trata de un aprender relacionado con la autonomía y con el objetivo de mejorar los proyectos propios.

Ser conscientes de esta fantasía de control y normalización nos lleva a hacer la distinción entre las nociones de 'aprendizaje' y 'aprender'. Entendiendo el 'aprendizaje' como aquella experiencia que se deriva de una adecuada planificación y su correspondiente evaluación. Mientras que el 'aprender' quedaría definido por las cuestiones que afectan a estudiantes y docentes más allá de la normalidad, y que tienen consecuencias en el desarrollo de las subjetividades de todos los agentes implicados en las experiencias educativas. Por un lado, tratando de asumir riesgos al recuperar posiciones de no saber y, por otro, poniendo en cuestión nuestro lugar dentro del marco normalizado que contextualiza nuestras prácticas docentes (Atkinson, 2011).

## **¿DESDE QUÉ MARCO METODOLÓGICO Y TEÓRICO ABORDAMOS LA INNOVACIÓN?**

Con la intención de orientar al lector en el artículo, se presentan las bases teóricas que nos han permitido articular la experiencia de investigación e innovación. Situando a continuación la mirada metodológica que ha orientado el análisis de las evidencias producidas.

Una de las finalidades principales del proyecto *La evaluación en el aprendizaje autónomo* consistía en desarrollar sistemas de evaluación complejos y participativos, integrando en dichos procesos los conocimientos teóricos y los conocimientos procedimentales que se han desarrollado. Por ello, todos los docentes e investigadores partimos de una visión compartida en torno al aprendizaje de los estudiantes. Dicha visión la hemos definido como la adquisición de autonomía en la dirección del plan de trabajo, dando pie a asumir responsabilidades en la toma de decisiones de sus propios procesos. Todo ello, con la intención de que los y las estudiantes desarrollen capacidades de reflexión crítica en torno a los conocimientos de los cursos, situándolos en contexto y colocándose en relación a ellos. Esto implica ser capaces de pensar críticamente por ellos mismos, responsabilizarse a la hora de posicionarse y atender a otros puntos de vista, tanto en el terreno intelectual como moral.

En la aproximación al estado de la cuestión sobre el tema de la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo surgieron tres líneas de estudio:

a) La primera plantea cuestiones epistemológicas y políticas, pautando la posibilidad de evaluar el aprendizaje autónomo

(Champagne, Clayton, Dimmitt, Laszewski, Savage, Shaw, Stroupe, Myint y Walter, 2001). Del mismo modo, comprendemos que, dentro del aprendizaje autónomo, debemos movernos hacia una autoevaluación del propio proceso del aprender por parte de los estudiantes.

Any data to be used for assessment (or teacher-research for that matter) should already be an Integral part of de the program. We must maintain and Integrity around the compatibility of testing with an educational approach that aims to be pro-autonomy (Champagne y *et al*, 2001, p.54).

En este sentido, comprendemos que promover la autonomía implica dar herramientas a los estudiantes para que puedan expresar y cuestionar lo que son, lo que piensan y lo que les gustaría hacer, para que construyan conocimientos a través de procesos experienciales significativos de transformación definidos por ellos mismos (Champagne y *et al*, 2001, p.48)<sup>3</sup>.

3 Traducción del autor.

b) La segunda de las líneas está vinculada con las implicaciones formativas que tienen que ver con nuestra propuesta de evaluación para el aprendizaje (*Assessment for Learning*). En esta línea de trabajo, Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003) desarrollaron el *King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP) en que distinguieron cuatro áreas principales de prácticas en el aula en la relación de la evaluación formativa: cuestionamiento, *feedback*, criterios compartidos con los alumnos; y la autoevaluación y evaluación por pares. Marshall y Drummond (2006), comprendiendo el espíritu de la evaluación para el aprendizaje como una organización basada en ideas, nos hacen reflexionar sobre la complejidad del papel de las creencias de los docentes y los modos en que implementamos la evaluación en nuestras aulas. Estos autores, teniendo como referente el trabajo de Black *et al.* (2003) conectan la evaluación para el aprendizaje con la autonomía de los estudiantes.

The complexity of classroom teaching and learning in general, and of formative practices in particular, necessitates detailed description of practice. We therefore collected different kinds of data using a variety of methods. We carried out initial interviews which were conversations that encouraged teachers to talk about their experiences and beliefs across a wide range of contexts and purposes. These interviews, together with the Staff Questionnaire data (see Pedder, 2006) provided a rich data resource to analyse alongside the observation data that we generated (Marshall y Drummond, 2006, p.137).

c) La tercera de las líneas trata de encontrar las estrategias de evaluación que se proponen en la bibliografía sobre experiencias de evaluación del aprendizaje autónomo. A este respecto, acercarnos a la aportación de Victoria Chan (2000) que nos hizo reflexionar en torno al papel del trabajo grupal en: los seminarios de discusión, las presentaciones y debates grupales en el aula, la creación de proyectos colaborativos y el trabajo tutorial. Además, nos lleva a prestar especial atención al carácter progresivo de las tareas realizadas, a nuestro rol como docentes en las relaciones pedagógicas, y a la evaluación por pares entendida como un trabajo interactivo de intercambio. Chan (2000) afirma que:

Evaluation can be done in pairs, in groups, or with the whole class, depending on the demands of the task in question. It could also focus on specific areas such as (a) objectives of the task, (b) classroom interaction, (c) relevance and usefulness of learning materials and activities, and (d) learning outcomes. Evaluation forms can be selected or developed (...) If students develop their own evaluation forms, they will become more aware of the criteria required for evaluating different task types and thus the essential elements that contribute to effective outcomes (Chan, 2000, p. 81).

Por otro lado, Thanasoulas (2000, p.7-8) plantea el aprendizaje vinculándolo a las habilidades cognitivas y metacognitivas, la motivación y las actitudes, así como a la valoración de la autoestima en los procesos de aprendizaje. Todo ello para promover el aprender autónomo de los estudiantes a través de estrategias que favorecen la interacción con los sujetos que les rodean. El desarrollo de estrategias como los autoinformes, los diarios y las hojas de evaluación, ayudan a crear situaciones que posibilitan el aprender autónomo, dado que:

After all, according to Vygotsky (1978), learning is an internalised form of a formerly social activity, and 'a learner can realize [his] potential interactively through the guidance of supportive other persons such as parents, teachers, and peers' (Wenden, 1998: 107). Herein lies the role of diaries and evaluation sheets, which offer students the possibility to plan, monitor, and evaluate their learning, identifying any problems they run into and suggesting solutions (Thanasoulas, 2000, p. 8).

Tracy Lynn Levett-Jones (2007, p.113) desarrolla su trabajo a través de narrativas reflexivas prestando atención a las competencias, la auto-evaluación y la reflexión

sobre la práctica de aprendizaje. Para esta autora, es importante establecer estrategias que reflejen el proceso de aprendizaje en la narrativa, que identifiquen los objetivos de aprendizaje, y la reflexión en torno a los desafíos emergentes en el desarrollo de la narrativa. En esta línea, tal como argumenta Levett-Jones (2007) desde su ámbito docente, pensamos que:

Narrative reflection allows students to go well beyond a detailed description of an episode of their practice, to an in-depth analysis of, and reflection on, the meaning of the episode. The power of narrative reflection is its potential to enhance student's ability to critique and learn from practice, develop clinical competence, and articulate, appreciate and value their practice (Levett-Jones, 2007, p.118).

Si bien las tres líneas que descritas ponen el foco en el papel de los estudiantes, en el presente texto nos fijamos en las reflexiones docentes que tratan de favorecer esta evaluación de los aprendizajes autónomos en sus prácticas educativas.

## **¿DESDE QUÉ MARCO ANALIZAMOS LAS PROPIAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN?**

Para analizar nuestra propia mirada docente sobre el aprendizaje autónomo, partimos de la escritura de diez relatos realizados por los y las docentes e investigadoras que formamos parte del grupo *Indaga-t*. En estos relatos recogimos algunas de las experiencias significativas de los procesos de evaluación en las asignaturas impartidas en los contextos de las facultades de Bellas Artes y Educación. En este texto se ordenan las diferentes modalidades que emergieron de los relatos para crear una constelación de atributos.

La constelación se construyó a partir de la relación entre las modalidades de evaluación de los compañeros con sus propias concepciones, preguntas y dilemas como docentes. Analizamos las evidencias a través de un proceso inductivo que nos llevó a las siguientes cuestiones sobre el qué y el cómo de las experiencias:

- ¿Qué papel juegan los docentes y discentes en la evaluación?, ¿qué responsabilidades y qué posiciones son emergentes?, y ¿qué y quién decide sobre la evaluación?

- ¿Cómo hacemos para ser coherentes con las posiciones que asumimos como docentes en la evaluación? y ¿cómo emerge el juego de miradas?

En la primera de las preguntas, en torno a ¿qué papel tienen los diferentes agentes implicados?, surgieron respuestas que hablaban de *negociar*,

*coevaluar, autoevaluar, y consensuar* los procesos de evaluación; todo ello para *mejorar, facilitar, compartir, aprender, responsabilizar, tomar conciencia, hacer el seguimiento, y favorecer el pensamiento crítico*. En torno a la segunda pregunta relacionada con el ¿cómo hacemos para ser coherentes con nuestras posiciones?, se planteó la noción de evaluación como: *proceso formativo, espacio conversacional, de devolución, diálogo, intercambio de miradas, retroreflexión y metareflexión*.

## RESULTADOS Y REFLEXIONES

Después de analizar los relatos de los docentes y establecer relaciones entre ellos, emergieron una serie de relaciones que plasmamos en las consideraciones finales de esta comunicación. Antes nos parece interesante destacar algunas de las voces del profesorado del grupo.

Ana es profesora en la facultad de Educación. Cuando ella se refiere a su experiencia en el aula a través de su relato, pone en tela de juicio las concepciones más tradicionales -pero a la vez más arraigadas- de la evaluación en el ámbito educativo. Para ella, evaluar no debe suponer una trampa para el discente y mucho menos para el docente. Más bien al evaluar estamos trazando un recorrido paralelo al aprender. Un camino que nos permite vislumbrar los puntos débiles y fuertes tanto del aprender como del enseñar. Por eso, evaluar va mucho más allá de calificar, pues tiene que ver con tomar consciencia de nuestras decisiones e implicaciones; hacer un seguimiento del proceso y además responsabilizarnos de todo ello.

La evaluación tiene que ser nuestra gran aliada, la que nos muestra si vamos bien, si podemos mejorar, si todavía podemos hacerlo mejor. No tiene que ser un boli rojo que solo se fija en los errores, sino un referente más que nos indica dónde estamos y dónde podemos llegar (Ana Forés).

Pretender que la evaluación sea un proceso compartido, en el que no únicamente el docente pueda reflexionar y redireccionar su práctica, requiere la implicación del alumnado. La mayor parte del grupo destaca la responsabilidad compartida con el grupo, a través de estrategias y dinámicas muy variadas. Todas contemplan la posibilidad de que el estudiante reflexione sobre todo el trabajo realizado a lo largo del semestre, cuestionándose si ha cumplido sus expectativas y cómo ha sido el recorrido

del proceso. Por ello, Fernando no concibe el aprender sin evaluar, puesto que ambos son parte de lo mismo.

La evaluación es parte del proceso formativo, es una devolución que trata de favorecer la conciencia de aprender: se aprende mejor cuando se es consciente de lo que se aprende y de los problemas que se encuentra cuando se aprende... (Fernando Hernández).

## Un juego de miradas

Tratar de reflexionar sobre las miradas nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿es fácil ser coherentes con este planteamiento en el aula?, ¿qué estrategias se ponen en práctica?, ¿en qué medida podemos retratar en nuestras calificaciones finales lo que los estudiantes han aprendido? Cuando se concibe el aprender como una responsabilización, el evaluar pasa a ser un diálogo entre todos aquellos implicados. Por ello, Juana M<sup>a</sup> Sancho considera que al cuidar la relación con el alumnado, es posible que “la calificación que haga diga mucho más que lo que en un momento dado ha podido mostrar”.

Además de la coevaluación, otra estrategia que Fernando relata es la de abrir las puertas de su aula para generar un diálogo no solo entre el grupo, sino también con otros profesionales. Esta proposición les hace ver el proyecto desde otros puntos de vista, además de tomar conciencia de que lo que aprenden no únicamente queda entre cuatro paredes, sino que se comparte y se discute con otros especialistas en el área.

En ocasiones se incorporan invitados que miran desde otro punto de vista el proyecto realizado. Lo que hace tomar conciencia de que aprender es una actividad pública (Fernando Hernández).

## Resultados

Los resultados obtenidos, fruto del proceso inductivo realizado y del cuestionamiento entre los miembros del grupo *Indaga't*, se agrupan en tres grandes líneas de innovación. La primera sobre el concepto de auto-evaluación; la segunda en relación a la diferenciación que establecemos entre evaluar y calificar; y la tercera se refiere a la coherencia entre los tipos de actividades de aprendizaje autónomo, y el tipo de tareas de evaluación. Algunos resultados concretos de las dos líneas apuntadas, son los que se relacionan a continuación:

## 1) El concepto de auto-evaluación.

- El concepto de auto-evaluación está vinculado a diversas interpretaciones y matices que hacen su concreción compleja.

- En la auto-evaluación se ha de decidir el papel de la mirada del docente: ¿cuál es el lugar del docente en la auto-evaluación? (se mueve entre su 'supuesta desaparición' y el intercambio estudiante-profesor).

- El aprendizaje autónomo es la base del proceso de conocimiento, por lo tanto, la auto-evaluación se debe entender también como un proceso y no como una finalidad.

- El baremo y la exigencia de las personas hace que la auto-evaluación sea desigual dependiendo de la subjetividad del individuo.

## 2) La diferenciación entre evaluar y calificar.

- La importancia de que los estudiantes tomen conciencia de la diferencia entre evaluación y calificación.

- La interpretación de nuestras devoluciones por parte de los estudiantes, sobretodo ante un grupo numeroso y la cantidad de evidencias que se generan.

## 3) Coherencia entre las actividades de aprendizaje autónomo y de evaluación.

- Cuando los criterios de evaluación se construyen con los estudiantes, estamos siendo coherentes con el aprendizaje autónomo.

- En las actividades de evaluación que planteamos es imprescindible promover la reflexión y la autoría.

**A modo de conclusión y para continuar aprendiendo como docentes**

Trabajar en esta línea, nos ha llevado como docentes a reflexionar en torno a los temas desarrollados a lo largo del presente texto. Las cuestiones que han guiado nuestra mirada han estado vinculadas a: la autonomía en los aprendizajes de los estudiantes; la relación emergente entre la evaluación y la calificación; la construcción de expectativas que aparecen en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes, etc. Esta aproximación crítica en torno a nuestro propio trabajo nos ha llevado a plantear nuevos dilemas y desafíos.

Entender que, como docentes, nuestras expectativas son tan diversas, nos ha llevado a tomar conciencia de las

posibles miradas de los estudiantes -algunas construidas desde la resistencia-, ante planteamientos abiertos que invitan a traspasar los límites de las asignaturas. En ese juego de corresponsabilidades encontramos el eje desde donde negociar las expectativas de unos y otros. En este sentido, nos preocupa saber más sobre cómo nuestro papel de profesor media en la toma de decisiones en dicha negociación. No podemos obviar que existen múltiples formas de transitar por las asignaturas, y que los niveles de implicación de los estudiantes también tienen que ver con factores externos a los cursos que impartimos.

Yendo más allá de las inquietudes que podamos generar al crear expectativas inesperadas en estudiantes acostumbrados a dinámicas más estáticas, comprendemos como desafío el desarrollo de relaciones pedagógicas con altos grados de horizontalidad. En esta línea, nos preocupan, pues así nos lo han comunicado algunos estudiantes, las incertezas que se crean ante la evaluación en cursos basados en un aprendizaje autónomo, y su correspondiente transformación numérica en la calificación que compondrá finalmente sus expedientes académicos. Estas inquietudes nos llevan a redirigir nuestros intereses de investigación e indagación en torno a cómo crear nuevos sistemas de valoración y evaluación en los que se creen relaciones de aprendizaje autónomo en la línea que venimos trabajando?

## REFERÊNCIAS

ATINKSON, Dennis. **Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State.** Rotterdam: Sense, 2011.

BLACK, P.; Harrison, C., Lee; C., Marshall; B. y Wiliam, D.. **Assessment for Learning.**

**Putting it into practice.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

CHAMPAGNE, Mane France; CLAYTON, Terry; DIMITT, Nicholas; LASZEWSKY, Matthew;

SAVAGE, William; SHAW, Jonathan; STROUPE, Richmond; THEIN, Myint, Myint; WALTER, Pierre. **The assessment of learner autonomy and language learning.** AILA Review: Vol. 15, p.1-92, 2002. Recuperado de: <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA15.pdf>

CHAN, Victoria. **Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom.** TESL Canada Journal, Vol. 18, nº1, p. 75-86, 2000. Recuperado de: <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/901/720>

DELGADO, Ana Maria; OLIVER, Rafael. **Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo.** Red-U: Revista de Docencia Universitaria, Valencia, Vol. 4, 2009. Recuperado de: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/4](http://www.um.es/ead/Red_U/4). Consulta el: 25 de set, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando (coord). **Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011. Recuperado de :<http://hdl.handle.net/2445/20946>

LEVETT-JONES, Tracy. **Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives.** Elsevier, vol. 7, p.112-119, 2007. Recuperado de: [http://www.aica.org.au/images/PDF\\_Files/Credentialling/reflective%20assessment.pdf](http://www.aica.org.au/images/PDF_Files/Credentialling/reflective%20assessment.pdf)

MARSHALL, Bethan; DRUMMOND, Mary Jane. **Wow teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom.** Research Papers in Education, Londres, Vol. 21, nº 2, p. 133-149, 2006. Recuperado de: [http://www.lesn.appstate.edu/olson/Protected/Articles/pdf%20docs/Marshal%26Drummond%20\(206\)%20%5BTeachers%20engagement%20with%20assessment%20for%20learning%5D.pdf](http://www.lesn.appstate.edu/olson/Protected/Articles/pdf%20docs/Marshal%26Drummond%20(206)%20%5BTeachers%20engagement%20with%20assessment%20for%20learning%5D.pdf)

RAMSDEN, Paul. **Learning to teach in higher education.** Londres: Routledge Falmer, 2003

TARAS, Maddalena. **Using Assessment for Learning and Learning from Assessment.** Assesment e Evaluation in Higher Education, Londres: Routledge Farlmers, Vol. 27, nº 6, p. 501-510, 2002. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/0260293022000020273#tabModule>

THANASOULAS, Dimitrios. **What is Learner Autonomy and How can it be fostered?** The Internet TESL Journal, Vol.6, nº11, 2000.. Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

TREVITT, Chris; BREMAN, Elinor; STOCKS, Claire. **Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles?** Revista de Investigación Educativa, Murcia: Vol. 30, nº 2, p. 253-269, 2012. Recuperado de: [revistas.um.es/rie/article/download/153441/139701](http://revistas.um.es/rie/article/download/153441/139701)