

# N2

## Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 2 del MDAD

Javier Paricio Royo  
Amparo Fernández March





# Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 2 del MDAD

Javier Paricio Royo  
Amparo Fernández March

Paricio Royo, Javier  
Fernández March, Amparo

Seis estándares para la evaluación  
del profesorado desde el Nivel 2 del  
MDAD. - 1ª ed. - Zaragoza : REDU,  
Red de Docencia Universitaria, 2023.  
28 p. ; 21x21 cm.

ISBN: 978-84-09-48649-6

1. Enseñanza Universitaria. I. Título  
CDD 378.007



© REDU, enero 2023.

## Presentación

El presente documento es el segundo de una serie de tres entregas correspondientes a los tres niveles principales del *Marco de desarrollo académico docente* (MDAD) (Paricio, Fernández y Fernández, 2019a). Continúa así el trabajo de ese proyecto impulsado por la Red de Docencia Universitaria (REDU) desde 2017. Cada uno de los documentos propone una serie de “estándares” u objetivos de buena docencia universitaria desde los que autoevaluarse o evaluar al profesorado. Cada estándar se especifica en una serie de “criterios” que concretan el estándar haciéndolo operativo para la evaluación.

Se proponen aquí seis estándares que recogen, a nuestro juicio, el núcleo principal del Nivel 2 del MDAD y sintetizan el sistema de concepciones docentes que lo caracterizan. Es importante comprender que **estos estándares responden a una forma ya avanzada de concebir la docencia universitaria**, por lo que pueden resultar extraños y desmesurados si se contemplan desde el nivel 1. Pero un marco de desarrollo, por definición, señala un camino de progresión, en este caso una progresión en la profesionalización docente, por lo que cada escalón no sólo tiene un nivel de exigencia diferente, sino una filosofía docente y hasta un lenguaje distinto. En todo caso, cada uno de estos estándares están ampliamente respaldados por la investigación en educación superior como factores fundamentales para una enseñanza y aprendizaje de calidad.

El objetivo de una propuesta de estándares para la evaluación del profesorado como la que aquí se presenta es ofrecer un marco de referencia que pueda servir de soporte para las decisiones de las universidades. **Cada universidad debe reformular estos estándares** (o los de otros marcos de referencia) **desde su propia estrategia y filosofía institucional**. Es necesario reparar en que cada uno de estos estándares, al incorporarse a un sistema de evaluación institucional, se convierte en un objetivo estratégico docente que empuja al profesorado a avanzar en una dirección determinada. Este avance pretendido requerirá tiempo y un esfuerzo importante en formación del profesorado y otros mecanismos de apoyo (convocatorias de proyectos, premios, reconocimientos, etc.). En otras palabras, cuando una universidad elige un estándar y evalúa a su profesorado desde él, está haciendo una apuesta estratégica de hacia dónde quiere avanzar y su éxito dependerá de la movilización conjunta de recursos diversos, no sólo de la evaluación. Por ello, sería perfectamente razonable elegir tan sólo alguno o unos pocos de estos estándares para configurar un nivel 2 de un marco de desarrollo institucional.

Por último, es necesario indicar que **cada nivel requiere procedimientos e instrumentos de evaluación distintos**. Los estándares de este nivel 2, requieren procedimientos de naturaleza cualitativa, que requerirán casi necesariamente un portafolio donde el profesorado argumente y un panel experto que evalúe, tal y como se detallará más adelante.

## Nivel 2 del MDAD. ¿Qué significa este nivel?

El punto de partida del MDAD es que la práctica docente, lo que hacemos en el aula y con nuestros estudiantes, responde a nuestras concepciones particulares sobre lo que significa una buena docencia. Nuestra decisiones docentes responden a lo que Walker y Soltis (1986) denominaron “plataforma” de concepciones y creencias, en gran medida implícitas, sobre nuestra disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, la función de la educación superior, los estudiantes y sus intereses y capacidades y la propia función del profesorado. Nuestra evolución como docentes, en consecuencia, implica una transformación en la forma de interpretar lo que ocurre en el aula, los propósitos de la enseñanza y lo que se espera de nosotros como docentes. Cada nivel del MDAD representa así un escalón cualitativo, en el que se hacen las cosas de diferente modo porque se parte de una interpretación y unos propósitos diferentes. Cada nuevo paso supone, en definitiva, una nueva visión, cada vez más poderosa y compleja, de lo que significa una buena docencia universitaria.

Las concepciones que definen cada nivel del MDAD conforman algo parecido a un sistema, un entramado más o menos coherente de formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje universitario en el que unas concepciones determinan o hacen necesarias otras. ¿Cuáles son entonces los “valores” y concepciones que sostienen el nivel 2 del MDAD?

La creencia fundamental que define el nivel es la idea de **eficacia** de la educación superior, entendida como capacidad de formar al estudiante en las **competencias** que va a requerir cuando se incorpore al mercado laboral. Los **resultados de aprendizaje** deben ser claramente determinados (para poder medir la eficacia) y deben orientarse hacia la formación de esas competencias. Es necesario aclarar que las competencias se entienden en este nivel en un sentido muy técnico y práctico, como capacidad de resolver determinado tipo de problemas o dar respuesta a retos o proyectos específicos. La titulación proporciona al estudiante, ante todo, respuestas: soluciones y conocimientos que aplicar, procedimientos que seguir, criterios que observar, herramientas que utilizar, precauciones que tomar, etc. Las demandas específicas del perfil de salida exigen la **transferencia** del conocimiento sobre situaciones concretas. Los **casos, problemas o proyectos en contextos del mundo real profesional**, los *practicum* curriculares y las prácticas externas en empresas se incorporan de forma decidida al currículo. Este tipo de planteamiento de lo que debe ser la educación superior implica un salto cualitativo considerable sobre una concepción puramente académica de la formación universitaria, representada por titulaciones entendidas como un agregado de temarios sobre diversas materias.

La exigencia de eficacia se proyecta en la necesidad de utilizar **metodologías activas y colaborativas**, aquellas que han demostrado mejores resultados y que se adecuan al objetivo

de formar esas competencias prácticas. El estudiante es invitado a afrontar cuestiones, problemas y proyectos acompañado de un **entorno de aprendizaje constructivo** en el que encuentra recursos y herramientas adecuados para explorar sus soluciones. El foco del proceso educativo se traslada sobre el estudiante en un sentido muy específico: para desarrollar la capacidad de resolver los retos y problemas propios del perfil de salida, el estudiante debe “hacer” por sí mismo, aprender a resolver de un modo práctico. Al profesorado corresponde, por un lado, diseñar y organizar la actividades de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollarán esa capacidad de “hacer”, y por otro, darles un soporte adecuado en ese “hacer”, proporcionándoles la información, la orientación y las herramientas que necesiten.

La implicación del estudiante [*student engagement*] se convierte en un factor de primer orden, sinónimo de calidad de la enseñanza. Un alto nivel de implicación, su disposición a invertir gran cantidad de dedicación y energía en un trabajo de calidad, requiere que los estudiantes asuman como propios los objetivos de aprendizaje y se responsabilicen activamente del proceso para lograrlos. Esta **apropiación del aprendizaje** por parte del estudiante conlleva estrategias específicas en las que el estudiante pueda percibir la relevancia de lo que hace y desarrolle su capacidad de tomar la responsabilidad del proceso con autonomía (capacidad de auto-evaluarse, planificar, decidir, elegir...).

Las metodologías activas se acompañan de **formas más intensas y abiertas de interacción** entre profesorado y estudiantes que favorecen un aprendizaje eficaz. El aula se abre a la participación y el debate, el diálogo se establece en situaciones formales e informales y la accesibilidad y cordialidad se convierten en normas esenciales. Este clima de aula positivo se acompaña de espacios dedicados a dar soporte personalizado a las dudas o dificultades de los estudiantes. Hay un mensaje implícito en todas estas actuaciones: “tú me importas, me importa que aprendas”.

La evaluación ya no se concibe únicamente como calificación final, sino como parte esencial del proceso de aprendizaje. Concebida como diálogo participado sobre los procesos y resultados de aprendizaje, el estudiante encuentra en la evaluación la orientación necesaria en cada momento para regular su proceso de aprendizaje. De este modo, **la dimensión formativa de la evaluación** pasa a primer plano, integrándose en el proceso de aprendizaje y respondiendo al objetivo de formar competencias sobre el que se articula toda la docencia.

En síntesis, el nivel 2 corresponde al objetivo de formar de manera eficaz a los estudiantes en las demandas concretas de un perfil de salida bien determinado, a través de metodologías y sistemas de evaluación adecuados y prestando al estudiante la atención y el soporte necesarios para que se apropie del proceso de aprendizaje y desarrolle la capacidad de enfrentarse de forma cada vez más autónoma a las tareas propias del perfil de egreso.



## Cuadro de estándares de los niveles 1 y 2 del MDAD

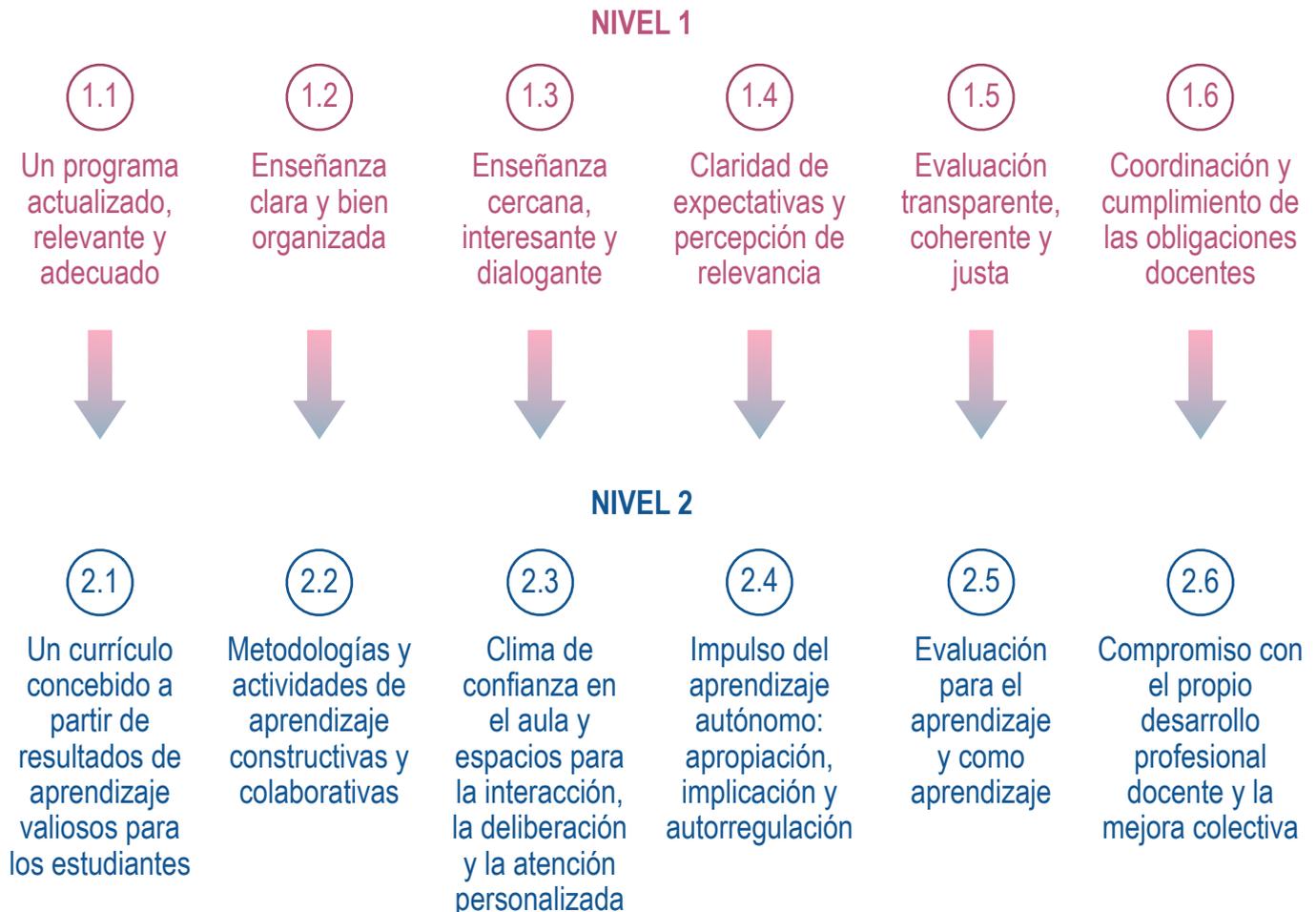
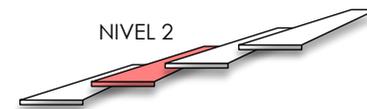


Fig. 1. Entre la propuesta de estándares para nivel 1 y 2 existe una correspondencia entre dimensiones de buena docencia, de modo que a cada estándar de primer nivel corresponde otro del segundo. Puede apreciarse que el nivel de exigencia y complejidad se incrementa notablemente al pasar al nivel 2, pero lo más importante es percibir la coherencia interna entre los estándares de un mismo nivel. Todos los estándares de cada nivel pertenecen a un mismo sistema de concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, el currículo o el papel del profesorado, de modo que en ocasiones -particularmente en el nivel 2- los estándares se solapan entre sí.

## Estándar 2.1

### Un currículo concebido a partir de resultados de aprendizaje valiosos para los estudiantes



*Argumenta de forma convincente que los resultados de aprendizaje seleccionados para su asignatura son particularmente valiosos para el desarrollo de los estudiantes, en coherencia con el perfil de salida de la titulación, la situación actual de los estudiantes, las posibilidades y dificultades de la materia y el contexto de la asignatura.*

Este estándar trata de algo tan fundamental como asegurar que la asignatura aporta algo valioso a los estudiantes. Representa un salto cualitativo de gran relevancia: frente al seguimiento acrítico de una tradición curricular, normalmente plasmada en un temario típico, el profesorado inicia un proceso de revisión crítica del currículo a partir de una pregunta engañosamente simple: “¿qué es lo más valioso que esta asignatura podría aportar a los estudiantes?”. Esta pregunta dispara un proceso de análisis sobre el sentido y el valor de la asignatura y que incluye aspectos como los perfiles de egreso, las ideas y capacidades de los estudiantes, lo que la materia puede aportarles, las posibilidades del entorno, la filosofía educativa y las estrategias institucionales, etc. Las conclusiones de este análisis y deliberación se condensarán en la declaración de unos resultados de aprendizaje esperados: unas pocas líneas, precisas y certeras, que expresan posiblemente la decisión estratégica de mayor dificultad y repercusión para un profesor o profesora.

El estándar lo que pide es verificar que realmente ha existido ese análisis y reflexión profunda, plasmados en la calidad de la argumentación que respalda esos resultados de aprendizaje como los más valiosos, dentro de los posibles en ese contexto específico.

#### Criterios que especifican el estándar:

- 

Se proponen unos **resultados de aprendizaje claros, precisos y coherentes entre sí**

Este criterio asume que, en el diseño de una asignatura, la declaración de unos resultados de aprendizaje -claros, coherentes, viables, bien meditados y lo más evaluables que sea posible- constituye un paso estratégico y un requisito de calidad y eficacia educativa (Ewell, 2002). Una buena expresión, depurada y precisa, no hace sino expresar la calidad de la reflexión que la antecede. En este sentido, el criterio evalúa, no sólo la claridad y determinación de los resultados, sino su coherencia interna: vistos en conjunto, deberían mostrar una asignatura con un propósito y sentido bien definidos.
- 

Los resultados de aprendizaje **exigen competencia** en tareas y retos propios del perfil de egreso.

El criterio pide que los resultados estén concebidos desde la perspectiva del perfil de salida de la titulación y, en este sentido, estén orientados al desarrollo de la competencia del estudiante para actuar como lo hace un experto en el ámbito correspondiente (y no meramente a la reproducción de unos “contenidos” académicos, aún cuando esos conocimientos puedan ser muy relevantes).

Se argumenta que **los resultados de aprendizaje elegidos son los más valiosos** que es posible ofrecer en el contexto de la asignatura para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

La determinación del “valor”, aquello valioso que la asignatura aportará a los estudiantes, es la decisión más importante y difícil del diseño curricular (Schubert, 2009). El sentido de este criterio es exigir que existan argumentos poderosos que respalden la decisión adoptada. Se debe evidenciar que los resultados de aprendizaje han sido seleccionados de forma estratégica a partir del análisis de los retos y responsabilidades que los futuros egresados van a tener que afrontar, de la situación actual de los estudiantes y de las dificultades y posibilidades que la materia puede ofrecerles. Lo que se evalúa es, por tanto, la calidad de la argumentación, en la medida en que refleja la calidad del análisis y la reflexión que ha conducido a esos resultados de aprendizaje.

Todas las decisiones curriculares, actividades, recursos, actuaciones docentes y sistemas de evaluación son coherentes con los resultados de aprendizaje propuestos (**alineamiento constructivo**).

Se debe aportar información sobre la asignatura que evidencie que el diseño de sus aspectos fundamentales es coherente con los resultados de aprendizaje y contribuyen de forma adecuada a su logro. Se trata de respetar los principios curriculares del “*backward design*” (Wiggins y McTighe, 2005) y del “alineamiento constructivo” (Biggs, 2014), cuyo propósito es potenciar la eficacia del currículo asegurando que todos los elementos y decisiones son coherentes entre sí y contribuyen a unos mismos propósitos definidos (ver síntesis de este principio en Paricio, 2019b).

*“¿Qué es valioso?, ¿que vale la pena conocer, experimentar, hacer, ser, llegar a ser, superar, compartir, contribuir? ... cuando ven cómo estas preguntas conforman integralmente el currículo..., entonces se dan cuenta cómo está vinculado a sus vidas, a las cuestiones sobre quiénes son y quiénes desean llegar a ser”*

Schubert, 2009, p. 176

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

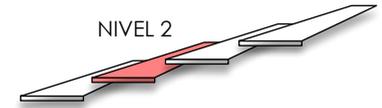
Como resulta casi obvio, la evaluación debe realizarse a partir de los resultados de aprendizaje de la asignatura (en la guía docente, por ejemplo) y la argumentación que sostiene su elección como los más valiosos de los posibles (incorporada a un portafolio, por ejemplo): ¿qué implican esos resultados en términos de experiencias, aprendizajes y exigencia sobre los estudiantes?, ¿qué les aportarán como futuros expertos o como ciudadanos y personas?, ¿por qué es lo mejor que la materia puede aportarles ahora?, ¿por qué son adecuados a sus concepciones y conocimientos previos?, ¿de qué modo son coherentes con los perfiles de salida y el conjunto de la titulación?, ¿hasta qué punto son viables dentro del tiempo y el contexto de la asignatura?...

### Algunas referencias recomendadas

Una buena referencia es el libro de Wiggins y McTighe (2005) en el que revisan las ideas que sostienen el principio de “diseñar hacia atrás” desde una elección estratégica de los resultados de aprendizaje.

## Estándar 2.2

### Metodologías y actividades de aprendizaje constructivas y colaborativas



*Se argumenta de manera fundamentada que las actividades de aprendizaje puestas en práctica son, de entre las posibles, las más adecuadas para el logro de los resultados de aprendizaje previstos en su contexto específico*

“Lo que el estudiante hace” es lo que marca la diferencia (Biggs y Tang 2011). La calidad de lo que proponemos “hacer” a los estudiantes es uno de los factores esenciales de buena enseñanza. El estándar no pide que se apliquen un tipo de actividades u otras, sino que se argumente que aquellas que se proponen son las más adecuadas y eficaces en el contexto específico.

El aprendizaje de cualquier materia es una cuestión problemática y nuestras decisiones como docentes son hipótesis que debemos comprobar en el aula (Stenhouse, 1981). Diseñar las actividades más adecuadas exige así un proceso continuo de revisión, en el que se recogen y analizan evidencias del proceso y sus resultados, desde un conocimiento básico de la literatura especializada sobre el tema (criterio 1). Tan sólo se exige cumplir tres principios elementales de cualquier actividad de calidad: que exijan elaboración cognitiva (enfoque constructivo), que requieran colaboración y negociación de ideas y que estén acompañadas de un entorno constructivo que dé soporte al “hacer” del estudiante.

#### Criterios que especifican el estándar:

Las actividades que se proponen son el fruto de un proceso de **análisis y revisión crítica** de los resultados y experiencias de los estudiantes, realizado a partir de un **conocimiento suficiente de la teoría** relevante.

Este criterio incorpora, por un lado, el requisito de un conocimiento básico de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva, es lo que permite concebir y valorar actividades diversas y fundamentar las decisiones y análisis. Por otro lado, exige analizar las actividades realizadas - en sus procesos y resultados-, en un proceso continuo de revisión y mejora. Tan sólo a partir de estos dos requisitos es posible argumentar y evidenciar de forma convincente que las actividades propuestas son las más adecuadas y eficaces en el contexto específico de la asignatura.

Las actividades responden a un **enfoque “constructivo”** y, en consecuencia, piden a los estudiantes elaborar sus ideas y propuestas “más allá” de los materiales y explicaciones de partida

Un aprendizaje comprensivo (imprescindible para el desarrollo de competencia) requiere elaboración cognitiva de las ideas (conceptos, teorías, problemas...) por parte de los estudiantes. Por ello, actividades de calidad son aquellas que provocan una mayor elaboración por parte de los estudiantes, tanto por la naturaleza misma de la actividad, como por el grado de implicación que provocan. Estas actividades se califican de “constructivas”, en la medida que exigen al estudiante ir “más allá” de los materiales que reciben (Chi, 2009), elaborando sus propias posiciones, conclusiones o productos.

Una parte relevante de las actividades incorporan **trabajo colaborativo**, de forma que los estudiantes tienen ocasión de contrastar y complementar sus ideas y de respaldarse mutuamente en el trabajo

Durante décadas, la investigación ha demostrado mecanismos diferentes por los que el trabajo colaborativo tiene impacto positivo sobre el aprendizaje, hasta el punto de que, más que de una teoría, cabe hablar de un conjunto amplio de teorías que se superponen (O'Donnell y Hmelo-Silver, 2013; Slavin, 1996). En síntesis, la cercanía y cohesión social que genera el trabajo colaborativo cambia su percepción de la propia actividad y multiplica potencialmente la implicación de los estudiantes (Feng et al. 2022). Por otro lado, la interacción invita a los estudiantes a contrastar posturas divergentes y extender su razonamiento más allá de la comprensión inicial (Chi y Wylie, 2014; Isohätälä et al. 2017)

Los estudiantes afrontan sus actividades en un **entorno de aprendizaje constructivo** en el que encuentran todo tipo de herramientas, recursos y orientaciones, a partir de las tecnologías más adecuadas en cada caso.

El “hacer” del estudiante, su actuación antes determinados desafíos académicos, requiere un “espacio” específicamente diseñado para potenciar su aprendizaje y dar soporte y orientación a sus acciones y decisiones. Llamamos “entorno de aprendizaje constructivo” (Wilson, 1995; 1996) a este espacio (real o virtual) en el que el estudiante encuentra, como propone Perkins (1992), recursos de información (textos, datos, bibliografía...), experiencias (ejemplos, casos, testimonios, salidas de campo, talleres...), herramientas y espacios de interacción (reuniones, chats, debates...), herramientas cognitivas (aplicaciones, pizarras, diagramas...) o recursos de orientación (ejemplos de realizaciones, notas, indicaciones, tutorías personalizadas o grupales...).

*“El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden demasiado simplemente sentándose en clase a escuchar al profesorado, memorizando tareas precocinadas y repitiendo respuestas.”*

Chickering y Gamson, 1987, p. 3

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

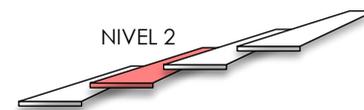
Un informe (incorporado a un portafolio) en el que se ofrece una muestra de las actividades, se explica la evolución y revisiones que han experimentado y se argumentan las razones por las cuáles se consideran actividades idóneas en el contexto específico es, posiblemente, el punto de partida más adecuado para la evaluación de este estándar. Este informe no tiene por qué ser extenso: puede tratarse de una explicación o argumentación sintética, acompañada de algunos anexos.

### Algunas referencias recomendadas

Se recomienda el libro de referencia, ya clásico, de John Biggs y Catherine Tang (2011). En lo que hace referencia a la cooperación y el diálogo como aprendizaje, es interesante como introducción el trabajo de Alison King (2002). Imprescindible sobre entornos de aprendizaje constructivos el capítulo de Perkins (1992).

### Estándar 2.3

## Clima de confianza en el aula y espacios para la interacción, la deliberación y la atención personalizada



*Los estudiantes manifiestan que existe un clima de confianza y colaboración en el aula y que se favorece la interacción y deliberación frecuente y rica entre los propios estudiantes o con el profesor o la profesora. Se han creado, como parte del entorno de la asignatura, espacios y mecanismos que favorecen e impulsan esa interacción.*

Este estándar incide sobre la buena interacción (entre estudiantes y entre estudiantes y profesores) como factor clave del aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, tal y como concluyen las macrorevisiones de investigación de Pascarella y Terenzini (1991; 2005; Bowman et al. 2016). Por un lado, deliberar y negociar ideas con otros resulta esencial para construir una comprensión profunda. Por otro, los vínculos construidos entre estudiantes y la confianza creada con profesores constituye un poderoso respaldo emocional para afrontar el esfuerzo y las dificultades presentes en cualquier aprendizaje exigente. En este segundo nivel, ya no se trata únicamente de crear en el aula una relaciones respetuosas y cercanas o de incitar a la participación, sino de explotar de forma sistemática ese potencial que las interacciones tienen desde el punto de vista intelectual (elaboración cognitiva) y emocional (sensación de pertenencia, (auto)confianza, resiliencia), así como de desarrollar las competencias asociadas a la colaboración y el trabajo en grupo.

El estándar comprende dos principios diferentes: por un lado, la necesidad de espacios y oportunidades para la deliberación y la cooperación entre estudiantes; por otro, la generación de un clima de confianza y colaboración que potencie la implicación y la autoconfianza.

### Crterios que especifican el estándar:

- ▶ Se comunica a los estudiantes, con palabras, gestos y acciones, la **percepción de que están respaldados** y son reconocidos individualmente, con un mensaje claro de que su éxito académico y profesional importa. Se monitoriza y gestiona la incertidumbre que puede generar el trabajo en proyectos abiertos y/o complejos.
- ▶ Se crea un **clima de confianza dentro del grupo**, donde se facilita la **integración social y el apoyo mutuo**, se respetan y valoran las contribuciones de todos, y se incita al **intercambio abierto de ideas**. Se mantiene una particular atención sobre las relaciones dentro de los grupos de trabajo.

La integración social y la creación de relaciones de confianza y apoyo mutuo (entre los estudiantes y con el profesorado) son el soporte de la autoconfianza necesaria para afrontar actividades o aprendizajes complejos. La investigación ha demostrado la importancia de los componentes afectivos (ansiedad, miedo, autoconfianza) y de expectativas (percepción de autoeficacia, autoestima) sobre el aprendizaje (Pintrich y McKeachie, 2000). Los estudiantes con una alta autoconfianza suelen utilizar con más frecuencia e intensidad estrategias de aprendizaje profundo (Virtanen *et al.*, 2013). En general, la

percepción de autoeficacia es uno de los factores que en mayor medida correlacionan positivamente con los buenos resultados académicos y, por contra, la ansiedad y el estrés académico cuentan entre los factores más asociados al fracaso (Richardson *et al.*, 2012).

**Se crean espacios de argumentación colaborativa y negociación de ideas** en los que los estudiantes pueden argumentar y contra-argumentar, ensayar y refinar en voz alta sus ideas, compartir sus dudas y aprender a deliberar colaborativa y críticamente.

El aprendizaje es casi por definición un proceso social. La deliberación, la negociación de ideas, es el motor de la construcción del conocimiento. Argumentar y contra-argumentar significa distinguir ideas, valorar evidencias, establecer relaciones, cuestionar la lógica... La deliberación y la argumentación colaborativa y crítica con compañeros o con el profesorado constituye el mejor camino hacia un aprendizaje comprensivo (Nussbaum, 2008; King, 2002; 2008). Este criterio, que se solapa con el referido al trabajo colaborativo en el estándar 2.2., requiere la puesta en marcha de espacios y herramientas específicas para facilitar la interacción y la argumentación (al margen o no de las propias actividades), así como estrategias para impulsar la calidad y riqueza de esas interacciones.

*“Una gran parte del impacto de la universidad sobre los estudiantes está determinado por la cantidad y calidad de las interacciones con el profesorado y con los compañeros”*

Conclusión de la revisión de dos décadas de investigación sobre los factores que inciden de manera más positiva sobre el aprendizaje realizada por Pascarella and Terenzini (1991, p. 620)

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

Este es un estándar que pivota sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes, por lo que las entrevistas o encuestas a estos estudiantes constituyen una fuente fundamental de evaluación. El CEQ (Ramsden, 1991; Griffin et al, 2003) nos ofrece buenos ejemplos de estas cuestiones: “Me he sentido parte de un grupo de estudiantes y profesorado implicados con el aprendizaje”, “He aprendido a explorar ideas con otras personas sintiéndome con confianza en mi mismo/a al hacerlo”, “Las ideas y sugerencias de los estudiantes eran valoradas y debatidas en las asignaturas”

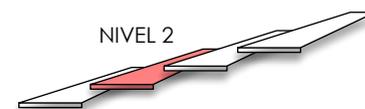
Esta fuente debería complementarse con la explicación de los espacios y herramientas habilitados para facilitar la cooperación y deliberación entre los estudiantes, así como un análisis de los problemas de interacción de grupo y de gestión emocional que se suscitan en el curso de las actividades.

### Algunas referencias recomendadas

Una lectura de particular interés es el trabajo de Nussbaum (2008) como artículo introductorio a un número monográfico dedicado a la argumentación colaborativa y aprendizaje. Se recomienda la lectura de los capítulos de Fernández et al. (2019) y Fernández y García (2019).

## Estándar 2.4

### Impulso del aprendizaje autónomo: apropiación, implicación y autorregulación



*Se acreditan estrategias orientadas a potenciar la apropiación e implicación del estudiante en la tarea académica, así como al desarrollo de su capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje*

Este estándar pone el foco sobre la importancia de desplegar estrategias para lograr estudiantes que comprenden y asumen como propios los objetivos de aprendizaje, se implican a fondo en su logro y, con el apoyo del profesorado, asumen su responsabilidad y toman la iniciativa y el control del proceso de aprendizaje. La apropiación es la condición de una implicación intensa y profunda en la tarea. No hay verdadero aprendizaje si no hay “intención de comprender por uno mismo” (Entwistle y McCune, 2009), “voluntad de aprender” (Barnett, 2007), y no hay voluntad de aprender si no se siente el aprendizaje como una necesidad propia.

Lograr altos niveles de implicación y apropiación requiere transferir buena parte de la iniciativa, el control y la responsabilidad a los estudiantes (Deci y Ryan, 2002; Pozo y Mateos, 2009; Reeve, 2012). Esto sólo se consigue mediante actividades que puedan ser sentidas por los estudiantes como proyectos relevantes y abiertos (criterio 1) y asumidos como un desafío propio bajo su responsabilidad y control (criterio 2) y cuyas conclusiones o productos pueden exhibir como sus realizaciones personales. Esta autonomía requiere un soporte sistemático por parte del profesorado, que facilite el desarrollo de su capacidad de autorregulación (autoevaluación, metacognición, regulación emocional, etc.) (criterio 3).

#### Criterios que especifican el estándar:

▶ Se proponen actividades de aprendizaje en las que el estudiante debe enfrentarse a **cuestiones, desafíos o proyectos abiertos, percibidos como relevantes y capaces de suscitar su implicación**. Se despliegan estrategias para convertirlos en realizaciones sentidas como logros personales (presentación o visibilización pública del trabajo, participación de agentes externos, publicación escrita o audiovisual, etc.)

En su revisión de décadas de investigación, Pascarella y Terenzini (1991; 2005) señalan la implicación [*student engagement*] como la variable aislada que mejor predice el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en la universidad. Llamamos *student engagement* a la cantidad y calidad de energía (intelectual, fundamentalmente) que los estudiantes están dispuestos a invertir en su trabajo académico (Astin, 1984; Hu y Kuh, 2001). Los estudiantes implicados al máximo nivel se caracterizan por “un estado de total absorción. Los individuos señalan estar completamente centrados o inmersos en la actividad que estaban realizando” (Steele y Fulagar, 2009, p. 6). Lograr altos niveles de implicación en actividades valiosas desde el punto de vista educativo se considera, por tanto, sinónimo de enseñanza de calidad y, en consecuencia, el diseño de actividades capaces de suscitar esa apropiación e implicación se convierte en un objetivo prioritario del profesorado en este segundo nivel.

Se cede a los estudiantes **un amplio margen de decisión y responsabilidad**: deben valorar sus opciones, decidir sus temas o enfoques, adoptar sus estrategias y proponer sus propias soluciones o conclusiones.

La investigación ha demostrado los efectos positivos que la capacidad de elegir y decidir tiene sobre el aprendizaje (Deci y Ryan, 1985). No sólo la experiencia de la elección potencia la motivación intrínseca y la implicación, sino que la capacidad de elegir y decidir es parte indisoluble del desarrollo de la competencia y constituye un objetivo en sí mismo que requiere el andamiaje adecuado por parte del profesorado (Lee *et al.*, 2010).

Se disponen mecanismos de **soporte y desarrollo de la autonomía** del estudiante para afrontar la actividad y, en particular, mecanismos sistemáticos de diálogo y evaluación formativa que contribuyan al desarrollo de sus propios criterios de autoevaluación y el control (metacognición) y a la percepción de auto-eficacia.

El desarrollo de la autonomía necesita apoyo adecuado por parte del profesorado, desde una perspectiva afectiva y cognitiva (Hagenauer y Volet, 2014). En el plano cognitivo, el apoyo debe orientar y facilitar la construcción progresiva de la capacidad de autoevaluación, aspecto crítico tanto para la autorregulación del propio aprendizaje, como para el desarrollo de la competencia. En el plano más emocional, un apoyo adecuado debe impulsar la confianza y la percepción de auto-eficacia, imprescindible cuando se trata de resolver problemas complejos de forma crítica (Olson y Carter, 2014). Crear oportunidades de diálogo para desplegar este apoyo (debates, reuniones de grupo, tutorías personales, evaluaciones formativas, etc.) constituye un objetivo fundamental de la buena docencia.

*“Los individuos tienen una necesidad de autonomía, un deseo de hacer las cosas por razones personales y no porque sus acciones estén controladas por otros”*

Fredricks *et al.*, 2004, p. 81

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

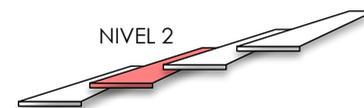
La mejor forma de verificar este estándar es a partir de la observación (directa o indirecta) de las propuestas de actividad y la actuación del profesorado. La forma más adecuada y habitual de hacerlo es, o bien mediante observación directa en el aula (*peer review*) o mediante un informe o portafolio en el que el profesorado responsable presenta algunas de sus actividades, describe el entorno de aprendizaje que las acompañan (recursos, mecanismos de evaluación formativa, organización, etc.), argumenta sus decisiones docentes (por qué hace lo que hace en su contexto específico) y presenta evidencias de sus resultados (trabajos, opiniones de los estudiantes, evaluaciones, etc.). Este portafolio es habitualmente presentado y defendido ante evaluadores (pares expertos).

### Algunas referencias recomendadas

Una presentación de la investigación sobre student engagement puede encontrarse en el informe de Trowler (2010). Hu y Kuh (2002) proponen una buena argumentación sobre el concepto de “implicación”. Una estupenda introducción a la relación entre autorregulación e implicación puede encontrarse en Reeve (2012).

## Estándar 2.5

### Evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje



*Se argumenta, de manera fundamentada, cómo el sistema de evaluación aplicado impulsa de manera efectiva el aprendizaje y la competencia de los estudiantes, considerando su contexto específico*

Evaluar no sólo es una forma de enseñar, sino que es la forma más natural y poderosa de hacerlo. Enseñamos a nuestros hijos evaluando sus actuaciones, mostrándoles lo que hacen bien y lo que hacen mal y orientándolos sobre cómo hacerlo mejor. Les enseñamos/evaluamos cuando dialogamos con ellos sobre sus actuaciones y les explicamos las razones de modificar sus forma de actuar y hacer las cosas de determinado modo. Eso significa evaluación “como aprendizaje”: los estudiantes son evaluados mientras razonan y actúan al afrontar sus actividades de aprendizaje, a veces con un propósito exclusivamente formativo y otras veces también con repercusiones en sus calificaciones. La buena evaluación se convierte así en un escenario particular de enseñanza, integrada en las actividades de aprendizaje para impulsar y orientar al estudiante en ellas. Concebir la evaluación como un mecanismo únicamente orientado a la calificación supone renunciar a una de las herramientas más poderosas de enseñanza: ese es el sentido de este estándar.

#### Criterios que especifican el estándar:

► Concibe sistemas de **evaluación auténtica**, en los que el estudiante tiene oportunidad de demostrar su competencia en retos abiertos y contextualizados propios del ámbito profesional.

Es en la actuación donde se desarrolla y se demuestra la competencia. En la evaluación auténtica el estudiante debe actuar ante una tarea *realista*, lo más cercana posible a las de su ámbito profesional (Swaffield, 2011). La evaluación auténtica aspira a preservar la complejidad y las condiciones contextuales del “mundo real”, incluyendo el requerimiento de colaboración, la integración interdisciplinar de conocimientos y la necesidad de autorregulación del proceso, entre otras características (Frey, Schmitt y Allen, 2012).

► La **evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje**, y se lleva a cabo en el marco del programa de actividades, como parte esencial del aprendizaje en ellas.

Más allá de una idea simple de “evaluación continua”, concebir una evaluación integrada significa comprender que dialogar con los estudiantes sobre la calidad de sus actuaciones y logros constituye una de las actuaciones docentes más trascendentales desde la perspectiva de su aprendizaje, particularmente cuando se pretenden aprendizajes complejos y competenciales. Una planificación adecuada de estos espacios de diálogo, situándolos en momentos clave del proceso de aprendizaje, forma parte esencial de la planificación de cualquier programa.



Se concibe una **evaluación formativa, participativa y dialogada** que proporciona información valiosa y personalizada al estudiante y que le facilita aprender a autorregularse para ejercer de forma autónoma su competencia

La evaluación formativa no puede ser sino participativa, concebida como un diálogo con los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y sus logros. Este diálogo puede tomar múltiples formas: una tutoría presencial, un intercambio de pareceres por correo, un debate en grupo sobre los criterios aplicados... Pero en cualquier caso, siempre es bidireccional. La conversación con el estudiante sobre su trabajo le facilita ser más consciente de los objetivos que se persiguen, adoptar el enfoque más adecuado para lograrlos y desarrollar las capacidades y conceptos adecuados para dirigir y evaluar su propio proceso (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En definitiva, la calidad formativa de la evaluación depende de su capacidad para hacer reflexionar al estudiante sobre su situación con respecto a los objetivos, impulsando su comprensión progresiva de los mismos.

*“La evaluación del aprendizaje es por naturaleza de carácter sumativo... La evaluación para el aprendizaje está diseñada con el objeto de aportar al profesorado información para poder modificar las actividades... La evaluación como aprendizaje es un proceso de desarrollo y apoyo a la metacognición”*

Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019, pp. 176-177

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

La evaluación de este estándar exige analizar la evaluación (formativa y sumativa) que se pone en práctica efectivamente en la asignatura, a partir de una descripción de la misma y de algunas evidencias de su práctica efectiva.

En la medida de que el contexto específico de la asignatura (tamaño de grupo, nivel, materia, etc.) determina en gran modo los posibles procedimientos de evaluación y el grado de *feedback* personalizado que es posible ofrecer a los estudiantes, la descripción debería ir acompañada de una explicación por parte del profesorado responsable de cómo, en ese contexto específico, se han arbitrado las medidas adecuadas para cumplir del mejor modo posible con los principios de este estándar.

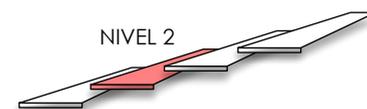
La descripción y explicación podría acompañarse de algunas cuestiones dirigidas a los estudiantes sobre la calidad del *feedback* o evaluación formativa recibida.

### Algunas referencias recomendadas

Para una buena reflexión sobre la evaluación como aprendizaje pueden consultarse los trabajos de Ruth Dann (2002; 2014) o el capítulo de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2019). En Gulikers et al (2004) se puede encontrar un buen modelo de lo que es evaluación auténtica.

## Estándar 2.6

### Compromiso con el propio desarrollo profesional docente y la mejora colectiva



*Se evidencia un compromiso activo con la calidad de la docencia desde una visión académica de la enseñanza, lo que se traduce en una evolución personal continua como docente y la participación en la mejora colectiva*

Este estándar de segundo nivel presupone que el profesorado ha superado ya esa primera etapa caracterizada por teorías docentes ingenuas o informales o por asumir de modo irreflexivo la cultura y la práctica docente del entorno y se ha hecho ya consciente de la complejidad de la buena docencia. El profesorado que cumple este estándar ha recibido formación e interpreta ya su docencia desde los principios fundamentales de la teoría y la investigación en educación superior. Asume, a partir de esos principios, la necesidad de impulsar un proceso continuo de revisión y mejora, en el plano individual y en el colectivo. En definitiva, comienza a entender la docencia como una actividad académica (Fernández, et al. 2019), situándose en esa etapa que Hutchings y Shulman (1999) o Richlin (2001) llaman “*scholarly teaching*”, una “enseñanza académica” basada en los principios de la literatura y el análisis de lo que ocurre en el aula. Esta etapa se caracteriza también por la ruptura de la opacidad y el aislamiento que ha sido tradicional en la docencia y la apertura a conversaciones, seminarios y proyectos compartidos con compañeros, en los que se discuten las dificultades que se observan y se plantean hipótesis de mejora.

Las evidencias que requiere este estándar, por tanto, no sólo son evidencias de actividades propias de un compromiso activo con la calidad de la docencia, sino evidencias de un verdadero cambio en el modo de concebir la práctica docente que se plasma en el modo de analizar y revisar críticamente toda esa actividad.

#### Criterios que especifican el estándar:

► Realiza un **análisis de su propia docencia** basado en datos y **relata de forma crítica la evolución de sus concepciones y prácticas**, fundamentando sus reflexiones en un **conocimiento adecuado de los principios** generales de una buena docencia consensuados por la literatura especializada sobre educación superior.

Ofrece una interpretación y análisis de lo que ocurre en su aula (dificultades de sus estudiantes, métodos de enseñanza, experiencias de los estudiantes, resultados, etc.), basada en un conocimiento adecuado de los grandes principios de una buena docencia universitaria consensuados por la literatura especializada (se presupone una formación en este sentido) y en datos y observaciones recogidos del aula y de las realizaciones de sus estudiantes. Identifica los aprendizajes que resultan críticos y los puntos clave donde necesita todavía mejorar los procesos, lanzando hipótesis fundamentadas sobre posibles líneas de actuación en el futuro. Es capaz de relatar su evolución a lo largo de los años en sus formas de concebir la docencia, sus preocupaciones como docente, los enfoques curriculares y metodológicos, los resultados de sus estudiantes, etc.

► **Abre su docencia** a la revisión y el debate con compañeros o pares externos y **comparte proyectos** que implican conocer mejor las dificultades de los estudiantes, explorar mejoras en la enseñanza o evolucionar como docentes.

Describe actividades o procesos que implican debatir y compartir con otros experiencias, dificultades, indagaciones o mejoras relacionadas con su docencia (seminarios de departamento, actividades compartidas o complementarias, experiencias de co-enseñanza, mentorización de compañeros, procesos de *peer review*, etc.). Acredita proyectos compartidos y reconocidos institucionalmente en los que se analizan las dificultades, procesos y resultados de los estudiantes y se exploran posibles innovaciones y mejoras. Analiza críticamente los resultados de esos proyectos y su contribución a la mejora de su docencia y su evolución como docente.

► Acredita su participación en **procesos colectivos de mejora y responsabilidades institucionales** relacionadas con el análisis y la toma de decisiones para la mejora de la calidad educativa.

Participa en procesos colectivos de mejora (proyectos de análisis o mejora de titulación, procesos de cambio o creación de titulaciones, etc.) o en responsabilidades académicas institucionales (dirección académica de titulaciones, comisiones de calidad, etc.). Analiza críticamente los retos, dificultades y resultados de esos procesos y responsabilidades institucionales.

*“Creo que la razón por la que no se valora más la docencia en las universidades es por el modo en que la entendemos habitualmente, como algo [individual] separado de la comunidad de académicos”*

Shulman, 1993, p. 6

### ¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

El portafolio docente es el instrumento por excelencia para observar y evaluar este estándar. Un buen protocolo o guía para la elaboración de portafolio comprenderá, casi por definición, los tres criterios incorporados en este estándar: análisis y revisión crítica de la propia docencia, proyectos y procesos compartidos de análisis y mejora y participación en responsabilidades y actividades de mejora institucional. Lo importante no es la cuantificación de los méritos (cursos o proyectos realizados, responsabilidades, etc.), sino la evaluación de la calidad del análisis que se realiza de toda esa actividad. Es allí donde puede observarse el núcleo fundamental de este estándar, es decir, esa manera académica de entender la docencia que está impresa en todos los criterios: (1) conocimiento de la literatura, (2) capacidad de análisis crítico de procesos y resultados y (3) transparencia y deliberación compartida.

### Algunas referencias recomendadas

Se recomienda, por un lado un artículo ya clásico de Lee Shulman (1993) y, por otro, el capítulo de Fernández et al (2019) en la *Cartografía de la buena docencia universitaria* en el que se analiza esta evolución del profesorado hacia una concepción académica de la docencia.

## La evaluación de los estándares de nivel 2

La naturaleza compleja de los estándares de este nivel 2 hace que en la práctica resulte imposible evaluarlos a partir de instrumentos cuantitativos, como encuestas, indicadores o recuentos de méritos. Puesto que evaluamos la calidad de las concepciones y decisiones docentes y que la valoración de esas decisiones debe realizarse en función de un contexto específico (no es lo mismo un grupo de 20 que uno de 60 estudiantes, un grupo de primero de grado que uno de máster, o una materia básica que una materia aplicada, etc.), se hace necesario poner en marcha procedimientos cualitativos de evaluación por expertos.

Evaluar el grado de integración de la evaluación en las actividades de aprendizaje (estándar 2.5), por ejemplo, requiere que alguien valore la información sobre cómo funciona el sistema de evaluación (formativa y sumativa) de determinada asignatura y elabore un juicio cualitativo sobre hasta qué punto existe esa integración y se establecen espacios de diálogo con los estudiantes para debatir con ellos la calidad de su trabajo en las actividades. Un protocolo simple para evaluar esto (y el resto de los criterios del estándar 2.5) podría ser el que se muestra en la figura 2

La forma más habitual de proceder es a partir de un portafolio docente del candidato evaluado por un pequeño panel de expertos. Es así como se hace este tipo de evaluación, por ejemplo, en el marco del UKPSF (*United Kingdom Professional Standards Framework*) para el profesorado británico o en las evaluaciones de las acreditaciones BKO/SKO del profesorado holandés. En el portafolio, la información sobre las decisiones, actuaciones, procesos y resultados (junto con los anexos que sean precisos), se acompaña de explicaciones con los argumentos que han llevado a tomar esas decisiones o que analizan los procesos y resultados logrados. Este último aspecto resulta particularmente importante para asegurar la flexibilidad del sistema de evaluación y el respeto a las opciones y estilos de cada profesor o profesora: lo que se evalúa fundamentalmente es la calidad de las argumentaciones (que las decisiones estén bien valoradas y fundamentadas en datos, experiencias y en un conocimiento de la educación superior) y no que se realicen un tipo de prácticas u otro.

Se trata de un proceso sustancialmente más costoso que una evaluación basada en datos cuantitativos, pero no tiene por qué ser excesivamente compleja (no más allá que la evaluación por pares habitual de los proyectos y publicaciones investigación, por ejemplo). Hay que tener en cuenta que una evaluación de nivel 2 la realizan habitualmente un número limitado de profesores en cada universidad, de manera optativa y cuando creen que están preparados para hacerla, y lo normal es hacerla una única vez en la carrera académica o muy espaciada en el tiempo. En el caso británico u holandés citados se trata de una acreditación que el profesorado pasa una única vez, lo que permite plantear evaluaciones de una cierta

complejidad. El sistema español DOCENTIA (ANECA, 2021) permitiría perfectamente que, dentro del marco de desarrollo, la evaluación de los niveles superiores se realizase en intervalos de varios años o incluso una única vez a modo de acreditación. Es importante insistir en este punto, puesto que es importante asegurar la viabilidad del sistema de evaluación: la evaluación de la docencia en un nivel 1 puede ser perfectamente casi automática (cuantitativa), obligatoria y anual, y la evaluación de un nivel 2 u otros niveles superiores puede ser cualitativa, optativa y plurianual. Cada nivel puede tener sus procedimientos e instrumentos de evaluación característicos en función de lo que se evalúa.

Una evaluación de esta naturaleza exige ir asociada a programas de formación o mentorización en los que el profesorado pueda comprender el sentido de los estándares, sus requerimientos y el modo en que sus asignaturas en particular pueden cumplirlos. Del mismo modo, es necesario habilitar programas de formación y de coordinación de los criterios de los evaluadores.

	En completo desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo hasta cierto punto	Bastante de acuerdo	En completo acuerdo
Teniendo en cuenta el contexto y las condiciones específicas de la asignatura, se hace lo posible para que los estudiantes pongan a prueba su competencia (ver resultados de aprendizaje) en tareas relevantes y significativas, similares a las que enfrenta un experto en su ámbito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para las actividades más relevantes y en momentos clave se han dispuesto espacios o mecanismos (adecuados a las posibilidades del contexto específico) que permiten a los estudiantes recibir una valoración formativa de la calidad de su trabajo o su grado actual de competencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación de esas tareas incluye no sólo información unidireccional, sino alguna forma de diálogo sobre la valoración que merecen las realizaciones o ideas de los estudiantes, de forma que pueden ir desarrollando su propia capacidad de auto-evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agregue unas líneas valorando el modo en que el o la solicitante responde (o no responde) a las tres cuestiones					

*Fig. 2. Ejemplo de protocolo simple de valoración de los tres criterios del estándar 2.5 relativo a la evaluación.*

## Referencias bibliográficas

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). (2021). *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario*. Versión 1.0 del 20/05/2021. Madrid: ANECA.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Berkshire, England: SRHE & Open University Press.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bowman, N. A., Seifert, T. A., Mayhew, M. J., Wolniak, G. C., Rockenbach, A. N., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How College Affects Students: Volume 3: 21st Century Evidence That Higher Education Works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. doi:10.1080/00461520.2014.965823
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7.
- Dann, R. (2002). *Promoting Assessment as Learning. Improving the Learning Process*. London: Routledge.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. doi:10.1080/0969594X.2014.898128
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 61-87). San Diego: Academic Press.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2009). The Disposition to Understand for Oneself at University and Beyond: Learning Processes, the Will to Learn, and Sensitivity to Context. In L.-f. Zhang & R. J. Sternberg (Eds.), *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles* (pp. 29-62). New York: Springer.
- Ewell, P. T. (2002). An Emerging Scholarship: A Brief History of Assessment. In T. W. Banta (Ed.), *Building a Scholarship of Assessment* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feng, S., Qiu, S., Gibson, D., & Ifenthaler, D. (2021). *The Effect of Social Closeness on Perceived Satisfaction of Collaborative Learning*. Paper presented at the 18th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2021).
- Fernández, A., & García, E. (2019). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 89-107). Madrid: Narcea.
- Fernández, A., García, E., & Rodríguez, C. (2019). Interacción intensa y valiosa en entornos de aprendizaje seguros y abiertos. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 155-174). Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Ruiz de Gauna, P., & Cabo, A. (2019). El punto de partida: una forma académica de entender la docencia. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 217-257). Madrid: Narcea.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(2). doi:10.7275/sxbs-0829

- Griffin, P., Coates, H., McInnis, C., & James, R. (2003). The Development of an Extended Course Experience Questionnaire. *Quality in Higher Education*, 9(3), 259-266.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. (2004). The Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. doi:10.1007/BF02504676
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40, 370-388. doi:10.1080/03054985.2014.921613
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15. doi:10.1080/00091389909604218
- Ibarra-Sáiz, M. a. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. In J. Paricio Royo, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Madrid: Narcea.
- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24. doi:10.1016/j.ijer.2016.10.006
- King, A. (2002). Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33-39. doi:10.1207/s15430421tip4101\_6
- King, A. (2008). Structuring Peer Interaction to Promote Higher-Order Thinking and Complex Learning in Cooperating Groups. In R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.06
- O'Donnell, A., & Hmelo-Silver, C. E. (2013). What is collaborative learning? An overview. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Olson, J. N., & Carter, J. A. (2014). Caring and the College Professor. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 8(1), 1-9.
- Paricio, J. (2019a). La calidad de "lo que el estudiante hace": aprendizaje activo y constructivo. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Madrid: Narcea.
- Paricio, J. (2019b). Un currículo explícito, definido y coherente, construido a partir de los resultados de aprendizaje esperados. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 27-40). Madrid: Narcea.
- Paricio Royo, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.). (2019a). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Paricio Royo, J., Fernández, I., & Fernández, A. (2019b). Una concepción de la docencia problemática, compleja y basada en la investigación. In J. Paricio Royo, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 9-25). Madrid: Narcea.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students : a third decade of research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., & McKeachie, W. J. (2000). A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In P. R. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.), *Conative Constructs and Self-Regulated Learning* (pp. 31-50). Hämeenlinna, Finland: Research Centre for Vocational Education.
- Pozo, J. I., & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. In J. I. Pozo & M. P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.
- Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York & Dordrecht: Springer.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Richlin, L. (2001). Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning. Special Issue: Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching*, 2001(86), 57-68. doi:10.1002/tl.16
- Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(1), 22-40. doi:10.1080/15505170.2009.10411721
- Shulman, L. (1993). Teaching as Community Property. Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Steele, J. P., & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(1), 5-27. doi:10.3200/JRPL.143.1.5-27
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. doi:10.1080/0969594X.2011.582838
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Virtanen, P., Nevgi, A., & Niemi, H. (2013). Self-regulation in higher education: students' motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success. *Studies for the Learning Society*, 3(1-2), 20-36.
- Walker, D. F. y Soltis, J. (1986). *Curriculum and Aims*, 3th edition. New York and London: Teachers College Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35(5), 25-30.
- Wilson, B. G. (Ed.) (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.





# M2



**REDU**

RED DE DOCENCIA UNIVERSITARIA