

Tendencias y procesos evaluativos de los estudiantes universitarios. El caso de la FAREM-Carazo.

Trends and evaluation processes of university students. The case of FAREM-Carazo.

Marta Fuentes Agustí¹, Juana Del Socorro Rodríguez Lara², Ludovico Longhi¹
Marta.Fuentes@uab.cat, jrodrlar@yahoo.com, Ludovico.Longhi@uab.cat

¹Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y
de la Educación, Dpt de Comunicación
Audiovisual
Universidad Autónoma de Barcelona - UAB
Bellaterra, España

²Unidad Metodológica de la FAREM-Carazo,
UNAN-Managua

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Managua, Nicaragua

Resumen- La FAREM-Carazo de la UNAN-Managua con la colaboración de la UAB ha recogido a lo largo de los dos últimos años información acerca del sistema de evaluación que está usando su profesorado en las aulas. El interés surge cuando al desarrollar el programa de cooperación "Capacitación inicial y permanente del profesorado de la UNAN Managua. Un programa de desarrollo institucional por medio de la formación docente y el fortalecimiento tecnológico." (AECID, 2012-15) se pide a profesorado representante de cada una de las Facultades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua que realice su Carpeta Docente. En la actualidad mediante el programa "Seguimiento y evaluación de la mejora de la calidad docente" (FSXXXIII, 2016-17) se ha realizado formación específica sobre la evaluación en la Educación Superior e identificado tendencias, procesos docentes, debilidades, fortalezas, elementos innovadores y buenas prácticas. En la presente comunicación se pretende poner a disposición de la comunidad educativa el proceso seguido, los recursos utilizados, los resultados alcanzados y el debate generado, con la finalidad de divulgar el conocimiento generado y contribuir a la mejora de la calidad y, consecuentemente, a la formación, generación de nuevas controversias, innovaciones, experiencias, foros, espacios de aprendizaje, etc.

Palabras clave: *evaluación, aprendizaje, innovación, buenas prácticas, educación superior.*

Abstract- FAREM-Carazo of UNAN-Managua with the collaboration of UAB has collected over the last two years information about the evaluation system that is used by its teachers in the classroom. The interest arises when developing the cooperation program "Initial and permanent training of teachers of UNAN-Managua. An institutional development program through teacher training and technological strengthening" (AECID, 2012-15) requires professors representing each of the faculties of Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua to make their Teaching Folder. At present, through the "Monitoring and evaluation of teacher quality improvement" program (FSCXXXIII, 2016-17), specific training has been carried out on evaluation in Higher Education and identified trends, teaching processes, weaknesses, strengths, innovative elements and best practices. The present communication aims to make available to the educational community the process followed, the resources used, the results achieved and the debate generated, in order to disseminate the

knowledge generated and contribute to the improvement of quality and, consequently, to Training, generation of new controversies, innovations, experiences, forums, learning spaces, etc.

Keywords: *assessment, learning, innovation, good practices, higher education.*

1. INTRODUCCIÓN

Varios autores (Carless, 2015; Cano, 2016; Earl, 2013; Nicol, 2013, entre otros) coinciden en otorgar a la evaluación un papel muy relevante para promover y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Dicha evaluación debe producirse en el marco de un diálogo entre el docente y el discente de modo que permita al estudiante entender la retroalimentación recibida y la implemente (Burke, 2009, Carless et al., 2011) regulando así el proceso de aprendizaje y adquiriendo mediante la práctica reflexiva la competencia de aprender de forma autónoma (Allal, 2000; Boud, 2001).

En este sentido, los autores nos situamos en el paradigma de la evaluación como proceso reflexivo provocador de un cambio en el rol tradicional del profesorado y del estudiante. El estudiante se encuentra en el centro de la educación y el foco reside en su progresión por lo que se le exige que sea activo, participativo, reflexivo, crítico, autónomo, comparta responsabilidades, etc. La evaluación se integra a los elementos de enseñanza y aprendizaje, deja de ser externa para pasar a ser contextual y cualitativa, con componente metacognitivo (Falchikov, 2005). Para poder dar impacto en el proceso, el progreso y el producto se precisa de la implicación del estudiante i la autoregulación del aprendizaje.

A continuación se expone la experiencia de cooperación entre la UNAN-Managua y la UAB centrada en la mejora de la calidad docente. En concreto se expone el proceso seguido y la investigación emergente entorno el sistema de evaluación del estudiante con la finalidad de propiciar la reflexión y la propuesta de nuevas acciones que se puedan implementar para

mejorar la práctica docente en otras universidades. Se pretende encontrar puntos de confluencia y debate.

2. CONTEXTO

Uno de los principales objetivos que se planteó la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en su Plan Estratégico 2010-2014 es promover la innovación pedagógica mediante la investigación y sistematización de quehacer educativo, en los procesos de aprendizaje en cada uno de los niveles de formación que emprende la universidad, así como incorporar permanentemente las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos académicos.

Por otro lado, en el Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular 2011, aprobado por el Consejo Universitario el 2 de septiembre de 2011 se establece “A fin de garantizar la calidad de los procesos de formación profesional que desarrolla la universidad, la institución cuenta con docentes calificados a nivel científico, metodológico y pedagógico. Los profesores, además, manifiestan una actitud abierta al cambio y receptiva ante los procesos de actualización y mejora del desempeño del trabajo docente. Bajo la coordinación de la Vicerrectoría Académica, se impulsará un Plan de formación inicial y permanente en estrategias docentes universitarias y uso-manejo de las TIC’s al profesorado de la UNAN-Managua. Los docentes de la UNAN-Managua están conscientes que su trabajo va más allá del desarrollo de nuevos conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, se trata también de formar valores y sentimientos que permitan a los estudiantes mejorar.”

A fin de dar cumplimiento a lo antes mencionado desde el año 2010 se viene desarrollando, en coordinación con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y con el apoyo de la Agencia de Cooperación Española (AECID) y la Fundación Autónoma Solidaria (FAS-UAB), el Programa de Formación Inicial y Permanente en Estrategias Docentes Universitarias del profesorado de la UNAN-Managua. Los principales objetivos de este proyecto son:

- Iniciar el camino para fortalecer y apoyar la capacidad docente de la UNAN-Managua en su conjunto.
- Impulsar la calidad, innovación y renovación docente en todas las carreras y en todos los territorios (Managua, Carazo, Chontales, Estelí, Matagalpa) donde UNAN-Managua tiene incidencia.
- Apoyar el trabajo profesional riguroso en el que la participación, la colaboración y la construcción conjunta entre profesionales de procedencias diversas puedan avalar el cumplimiento de las funciones docentes que la universidad tiene encomendadas.

En el marco de este proyecto se ha propiciado espacios de intercambio y reflexión sobre experiencias innovadoras en la docencia que han desarrollado profesores de la UNAN-Managua.

Con el objetivo de implementar iniciativas de innovación y de mejora de la calidad de la actividad docente universitaria en 2012 se diseñó un programa de formación docente concebido como un programa integral, que tiene como objetivo potenciar las competencias docentes del profesorado de la Universidad referidas a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos didácticos,

y el sistema de evaluación de los estudiantes. Dicho programa partió de la aplicación de una encuesta con objeto de detectar las necesidades docentes y conocer el perfil competencial docente requerido por el profesorado de la UNAN-Managua (Márquez, Sabaté, Marzo, y Fuentes, 2013).

En 2016 se precisa sistematizar el seguimiento y cumplimiento de los objetivos planteados analizando las acciones y prácticas desarrolladas, evaluando el progreso y situación actual, detectando debilidades y fortalezas del proceso seguido con la finalidad última de elaborar propuestas que pauten la continuidad óptima de los propósitos mencionados. Para dar una respuesta óptima a esta inexcusable necesidad se decide realizar un estudio de caso en la FAREM-Carazo, con la finalidad que se pueda tomar como ejemplo a desarrollar en el resto de facultades. Para ello se cuenta con la participación de todo el profesorado de la facultad y un equipo interdisciplinar e interfacultativo de la UAB con interés y experiencia en la innovación docente.

La Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, es una de las cuatro sedes regionales de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Ubicada en la ciudad de Jinotepe al inicio del estudio (segundo semestre 2016) contaba con una población estudiantil de 3.339 estudiantes en sus diferentes modalidades (3.183 en pregrado, 106 en maestrías y 50 en diplomados y cursos libres provenientes de las zonas rurales y urbanas de la cuarta región). La componen tres departamentos académicos: el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, el Departamento de Ciencia, Tecnología y Salud, y el Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades.

En el presente estudio participó toda la planta docente coordinada por la Unidad Metodológica de la FAREM-Carazo.

3. DESCRIPCIÓN

El estudio partió de una formación preliminar sobre “Carpeta Docente” (Fuentes, Suárez y Baeza, 2009) iniciada en enero de 2016 y dirigida a todos los docentes de Planta de los departamentos de la Facultad (Ciencias de la educación y Humanidades, Ciencias Económicas y Administrativas y Ciencia Tecnología y Salud). Se obtuvo la participación de 62 docentes quienes desarrollaron su carpeta docente concebida como instrumento de reflexión y mejora, así como, para potenciar competencias interpersonales, metodológicas, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación en el quehacer docente (Rodríguez, Conrado, y Fuentes, 2016).

Dicha formación se estructura en tres fases:

(1) Formación entorno la carpeta docente (más conocida como portafolio docente) impartida por dos docentes de la FAREM-Carazo que fueron formados anteriormente por profesorado de la UAB junto a profesorado representante del resto de Facultades de la UNAN-Managua (AECID, 2012-15). Se siguió el dossier elaborado por Fuentes, Galán y Suárez (2011). Los objetivos que rigieron dicha formación son: 1. Conocer el propósito y la estructura de una Carpeta docente. 2. Revisar las metodologías docentes actuales. 3. Reflexionar sobre los principios básicos que condicionan la propia actuación docente. 4. Analizar los propios modos de

intervención en la docencia. 5. Diseñar el primer esbozo de la Carpeta docente.

(2) Trabajo autónomo de los docentes guiados y asesorados por la Unidad Metodológica de la FAREM-Carazo. El objetivo era que cada docente elaborase su propia carpeta docente. Durante el proceso podrían consultar sus dudas e inquietudes al profesorado responsable de la formación.

(3) A inicios de agosto de 2016 se desarrolló un segundo taller sobre el “Seguimiento y evaluación de la Carpeta Docente” donde se realizó un avance cualitativo y cuantitativo de la misma, así como la detección de necesidades de formación del profesorado. Previo a la sesión se les pidió la entrega de la carpeta, estas fueron valoradas y algunas de ellas seleccionadas para ser presentadas en público. Dichas presentaciones sirvieron de base para la reflexión conjunta y de pauta para proseguir con el trabajo iniciado.

El resultado se ha valorado de muy positivo y se prosiguió con la misma reproducción de la formación esta vez dirigida a los profesores horarios ampliando así el colectivo. Para el seguimiento se hizo uso de la formación en cascada.

Esta acción llevó a una segunda acción: el análisis de los sistemas de evaluación del aprendizaje del estudiante. Dicho análisis se llevo a cabo a partir de un cuestionario escrito, la información extraída de las carpetas docentes realizadas, la creación de espacios de intercambio de experiencias evaluativas, de diálogo y reflexión conjunta, la recopilación de instrumentos de evaluación utilizados, la realización de entrevistas individuales, por pares y en grupos foco. En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

El profesorado definió el concepto de evaluación educativa. Este se centraba mayoritariamente en una evaluación finalista realizada por el profesorado. Por lo que se procedió a ampliar esta definición introduciendo el concepto de evaluación formativa centrada en el estudiante, la importancia e incidencia del seguimiento que se hace al estudiante (feedback y feedforward), la relevancia del dialogo entre el docente y el estudiante, la introducción de la autoevaluación y coevaluación (la participación de más de un agente en la evaluación: el propio estudiante, los compañeros, el profesorado, empresas del sector,...), etc.

Otro dato significativo es que la mayoría del profesorado había realizado hasta el momento una evaluación sumativa basada en exámenes. Por lo que otro aspecto a tener en cuenta fue comprender la necesidad que la evaluación debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y la metodología de enseñanza usada en las aulas. De este modo la evaluación va más allá de una valoración numérica y se constituye como herramienta de aprendizaje. Como tal, debe ser: (a) Planificada -Qué, para qué, cómo, cuando,...-, (b) Descrita -Explicitación del proceso-, (c) Aplicada -Recogida de datos-, (d) Analizada -Criterios e indicadores-, (e) Socializada -Retro y post alimentación...-, (f) Ajustada -Toma de decisiones-, y (g) Comunicada -Emisión de la evaluación final en el expediente académico del estudiante-.

En este sentido se realizó una nueva mirada a la evaluación considerando que el método de evaluación tiene una influencia directa sobre el que y como aprenden los estudiantes siendo necesario introducir nuevos criterios de evaluación y

calificación. La evaluación única o la media de calificaciones parciales deberían convertirse en evaluación continuada. Del mismo modo que la evaluación meramente memorística centrada en lo conceptual debería ser combinada con una evaluación procedimental y actitudinal. También se consideró preciso empezar a introducir elementos competenciales como se está haciendo en el Entorno Europeo de Educación Superior.

Al reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la evaluación que venían realizando se observó la importancia de aplicar diversos instrumentos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta la finalidad y el objeto de evaluación. El profesorado llegó a identificar 22 maneras de llevar a cabo la evaluación (tabla 1) percatándose que incluso un mismo instrumento, como es el examen, puede contener preguntas de índole diversa (de opción múltiple, de respuesta corta, de análisis de caso, mapa conceptual, descripción, reflexión metacognitiva, etc.).

Tabla 1

Métodos e instrumentos identificados para evaluar el estudiante que podrían ser introducidos en el contexto analizado.

Pruebas objetivas
Pruebas de ensayo
Registros y diarios
Listas de control y escalas valorativas
Dossier de apuntes
Observación del desempeño
Prácticas de laboratorio
Proyectos
Simulaciones
Escenificaciones
Estudio de casos
Incidentes críticos
Resolución de problemas
Informes retrospectivos
Pensamientos en voz alta
Esquemas
Mapas conceptuales
Síntesis
Juego de roles
Debates de aula
Carpetas de aprendizaje
Gamificación

El análisis de las prácticas que se llevan realizando indica que se debería por un lado, reducir el uso exclusivo del examen tradicional y, por otro, potenciar la comunicación cualitativa de la evaluación de modo que esta incidiera en el repaso de lo que se ha realizado justificando así la nota numérica que refleja el grado de conocimiento y sirviera al mismo tiempo de pauta para el cómo proceder (seguir

aprendiendo). En la confrontación entre lo que se venía realizando y la experiencia de la contraparte se obtuvo la tabla 2.

Tabla 2

Modos de feedback y feedforward identificados.

- Informar sobre cuándo van a tener la evaluación (resolución de la prueba o examen)
- Decir la nota numérica individual
- Hacer una devolución cualitativa individual (inserción de comentarios, con marcas –resaltador, subrayado,...-,...)
- Usar plantillas de respuesta (uso frecuente en tipo cuestionario)
- Hacer un comentario global (¿Qué deberían haber respondido los estudiantes?)
- Mostrar la estadística (el mapa numérico del aula)
- Realizar una valoración cualitativa general (¿Qué se ha respondido en la clase? +/-)
- Ejemplificación de respuestas
- Obertura de actividades, pruebas o exámenes (preferentemente para preguntas abiertas)
- Facilitar pautas de autoevaluación (interrogativas, listado de indicadores, rúbricas,...)
- Solicitar una autoevaluación con argumentación de lo aprendido y lo que resta por aprender para ser confrontada con la valoración del docente
- Co-evaluación (evaluación por pares)

De los modos de retroalimentación identificados (tabla 2) la comunicación de una nota numérica, las plantillas de respuesta y la inserción de correcciones eran las más usadas. Después de la reflexión grupal se consideró la autoevaluación como una actividad que debería ser aplicada de modo periódico y compartida mediante entrevistas con el docente o discusiones en grupos pequeños. Se propone como método a seguir promover una autoevaluación que dé respuesta a las preguntas recogidas en la tabla 3.

Tabla 3

Preguntas para la autoevaluación.

- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Qué hice bien/mal?
- ¿En qué tengo todavía confusión?
- ¿En qué necesito ayuda?
- ¿Sobre qué quiero saber más?
- ¿Cómo voy a proceder?

Entre las propuestas de cambio en los procesos evaluativos surgió también la premisa de una evaluación auténtica, contextualizada. Si la construcción del conocimiento es compleja se debe evitar solicitar al estudiante la simple reproducción de información. Se deben exigir habilidades intelectuales de orden superior como es el razonamiento, el análisis, la síntesis, la argumentación, el pensamiento crítico, etc. Integrar conocimientos, destrezas, estrategias, actitudes, competencias,... en actividades importantes en el contexto del mundo real-profesional. La evaluación de procesos y productos se debe dar en contexto y mediante fuentes e instrumentos múltiples y situados. Lo que requiere de un

enfoque cualitativo más que cuantitativo que establece un vínculo entre enseñanza y evaluación enfatizando la auto y coevaluación.

Este último apunte remitió a la necesidad de disponer de criterios de análisis de la evaluación. Es decir, de elementos que indicaran que se está desarrollando una evaluación de calidad. Por lo que se recurrió al análisis de la validez, la confiabilidad, la complejidad y la autenticidad (tabla 4).

Tabla 4

Análisis de la planificación de la evaluación.

- | |
|--|
| <p>Preguntas para asegurar la validez</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿El instrumento permite evaluar el conocimiento del alumno en la o las áreas de contenido de interés? ✓ ¿Se están evaluando las habilidades o competencias clave y son las que se han enseñado? ✓ ¿Se evalúa una sola respuesta o producto o se aporta evidencia suficiente de productos/respuestas así como de procesos/explicaciones? ✓ ¿Las situaciones, problemas e instrumentos de evaluación son importantes para el currículo? ¿incluyen los componentes de las prácticas auténticas en el campo de interés? ¿evalúan aprendizajes trascendentes, generalizables, aplicables más allá de la actividad o tarea puntual? ¿se reflejan en los criterios de puntuación? ✓ ¿Se ha realizado una validación de expertos (generalistas y/o especialistas)? ✓ ¿Se considera la auto y co-evaluación? <p>Preguntas para asegurar la confiabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Están bien definidas las categorías y criterios de evaluación? ✓ ¿Están bien diferenciados los niveles progresivos de desempeño? ✓ ¿Dos evaluadores independientes llegarían a la misma evaluación? ✓ ¿Los criterios e indicadores de la evaluación son pertinentes para este contexto y población de estudiantes? ✓ ¿El evaluador introduce criterios implícitos, sesgos subjetivos personales? <p>Preguntas para asegurar la complejidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿La actividad evaluativa exigida se puede resolver de forma rutinizada o automatizada? ✓ ¿Se requiere que el estudiante relacione conceptos, procesos y actitudes? ✓ ¿La respuesta debe ser solo memorística? ✓ ¿Requiere que el estudiante se pare a pensar? <p>Preguntas para asegurar la autenticidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿La actividad reproduce condiciones y exigencias afines a otras de la vida real en las que el estudiante está o estará involucrado? (realismo) ✓ ¿La actividad presenta aprendizajes útiles para que el aprendiz pueda enfrentarse a situaciones y problemas habituales? (Relevancia) ✓ ¿La actividad es próxima a las empleadas en el contexto profesional? (Ecología) |
|--|

Cabe decir, que este proceso de mejora de la calidad docente no finaliza, se va a mantener en constante evolución

marcado por la filosofía de la carpeta docente. Elemento valorado como promotor del cambio didáctico experimentado.

5. CONCLUSIONES

Se considera la experiencia descrita como óptima y transferible a otros contextos. En el caso expuesto se detectó la necesidad de introducir sistemas de evaluación poco habituales hasta el momento. Por lo que se procedió con una formación específica sobre evaluación (caracterización de la evaluación y su relevancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comparación de sistemas de evaluación, muestra de buenas prácticas y tendencias de futuro, ejemplos de diversos instrumentos de evaluación y rúbricas, revisión de la normativa de la UNAN-managua e inicio de un proceso de reflexión entorno la propia práctica) y se pautó una tarea personal: (1) planificación de una situación de aprendizaje para una de sus asignaturas y la correspondiente evaluación teniendo en cuenta lo aprendido en la formación (2) identificar posibles dificultades y oportunidades en la implementación de la experiencia.

En paralelo, en estos momentos el profesorado de la FAREM-Carazo se está introduciendo en la elaboración de rúbricas y matrices de valoración. Su interés nació después de la lectura de las tendencias actuales en el entorno europeo y la aproximación a experiencias prácticas llevadas a cabo por profesorado de la UAB.

El proceso seguido se considera de suma relevancia y los resultados obtenidos en la calidad docente (aprendizaje, satisfacción del estudiantado y del profesorado,...) hacen que recomendamos unir la investigación con la docencia, propiciar puntos de encuentro entre el profesorado de la misma área de conocimiento y interdisciplinar. La formación permanente del profesorado universitario se considera una oportunidad para la reflexión, repensar la docencia, conocer experiencias de compañeros, compartir recursos, experimentar, etc.

Se espera que nuestra experiencia sea de su interés, propicie el debate y emerja la divulgación de buenas prácticas llevadas a cabo en otros contextos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la financiación económica recibida por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo y por la Fundación Autónoma Solidaria, el apoyo del equipo Rector de las dos Universidades involucradas, las aportaciones del profesorado participante de la UAB, y del decano, equipo metodológico y profesores de la FAREM-Carazo de la UNAN-Managua.

REFERENCIAS

Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En CAmpos, A. y Milian, M.a (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, pp. 187-214. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. En English, L. M. and Gillen, M. A. (Eds.).

Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions in Adult and Continuing Education, No. 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9-18

- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, no. 1: 41–50.
- Cano, E., y Fernandez, M. (2016). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EESS. Barcelona: Octaedro.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, 395–407.
- Carless, D. (2015). Students' responses to learning-orientated assessment. *Fifth International Assessment in Higher Education Conference*. Birmingham, 24-25 June
- Earl, L. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Housand Oaks, CA: Corwin Press.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Fuentes, M., Galán, A. y Suárez, M. E. (2011). *Taller para la elaboración de la carpeta docente*. Dossier de actividades. Barcelona: Publicacions digitals de la Universitat Autònoma de Barcelona. Consultable en: <http://ddd.uab.cat/record/73619/>
- Fuentes, M., Suárez, M. E. y Baeza, M. M. (2009). El Portafolio Docente en la aUto y co-evaluación del profesorado universitario: Hacia una nueva estrategia de evaluación institucional. *XXI, Revista de Educación*, 11, 137-154.
- Márquez, M. D., Sabaté, S., Marzo, N. y Fuentes, M. (2013). Formación y desarrollo del profesorado universitario: una experiencia de colaboración entre la UNAN-Managua y la UAB. *VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Valencia, 24, 25 y 26 de abril de 2013. Consultable en: http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/vicongresocud2013_submission_202.pdf
- Nicol, D. (2013). Resituating Feedback from the Reactive to the Proactive. En Boud, D. y Molloy, E. (ed.). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*, pp. 34-49. Oxon: Routledge.
- Rodríguez, J., Conrado, P. S. y Fuentes, M. (2016). El profesorado de la FAREM-Carazo elabora su Carpeta Docente. *Revista Torreón Universitario*, 12, 6-11