

---

# Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila  
Josefa Eugenia Blasco Mira  
Asunción Lledó Carreres  
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea  
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa  
Universidad de Alicante

---

Edición de:

Rosabel Roig-Vila  
Josefa Eugenia Blasco Mira  
Asunción Lledó Carreres  
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante  
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

# La autorregulación de la evaluación en el contexto universitario.

## Nuevos enfoques y experiencias

G. Merma Molina<sup>1</sup>, C. Ramos Hernando, D. Gavilán Martín<sup>1</sup>, C. Días<sup>2</sup>,

M. A. Ávalos Ramos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Facultad de Educación*

<sup>1</sup>*Universidad de Alicante*

<sup>2</sup>*Facultad de Educación*

<sup>2</sup>*Universidad Internacional de la Rioja*

### RESUMEN

El propósito de este estudio de intervención, que forma parte del Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante, fue otorgar al alumnado un rol activo y autonomía en la elección de su sistema de evaluación. Participaron 50 estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Los fundamentos teóricos en los que se basa la experiencia son la autorregulación de la evaluación en el aula y el aprendizaje situado. Al finalizar la intervención, los estudiantes cumplimentaron un cuestionario para valorar la experiencia. Los resultados tanto del cuestionario como del aprendizaje y rendimiento del alumnado fueron positivos.

**Palabras clave:** autorregulación del aprendizaje, evaluación, autorregulación de la evaluación, Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje situado.

## 1. INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios realizados en el ámbito educativo y en la Psicología del Aprendizaje caracterizan al estudiante universitario exitoso como alguien que es capaz de autorregular su aprendizaje y concluyen que la capacidad de autorregulación desempeña un rol importante en el alto rendimiento del alumnado (Rodríguez et al. 2014, Zimmerman, 2008). Valle et al. (2010) añade que lo que define a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje no es tanto el uso de estrategias de aprendizaje, sino su perseverancia e iniciativa personal.

El aprendizaje autorregulado parte del supuesto de que los estudiantes son agentes tanto de su aprendizaje como de su rendimiento (Rosário, et al., 2010); en consecuencia se refiere a las formas de aprendizaje independientes que implican primero una motivación intrínseca que da lugar a una actuación estratégica; es decir, un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje y regulan su motivación, su cognición y el comportamiento que desempeñan en consecuencia (Fernández et al., 2013). En todo este proceso, la evaluación es uno de los aspectos más desafiantes, ya que tiene que ver no solo con lo que se evalúa sino también con los instrumentos disponibles a tal efecto (Núñez et al., 2015). Si hay algo en lo que no hay ninguna discusión o debate en el escenario educativo formal es en la necesidad de evaluar los aprendizajes de los estudiantes universitarios; sin embargo, existen muchas discrepancias y puntos de vista diferentes cuando se trata de acordar cómo y respecto a qué se debe evaluar, y cuáles son los mejores instrumentos. Por ello, una de las transformaciones notoriamente significativas en este proceso de renovación de la Educación Superior son los cambios en la evaluación, que se puede sintetizar en el hecho de que el profesor no solo ha de saber qué evaluar, sino también debe saber emplear procedimientos y estrategias de autorregulación que favorezcan el aprendizaje.

La evaluación tiene la finalidad de que el alumno tome decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje, pero también ha de servir para que el profesor utilice los resultados para mejorar su práctica docente. Herman, Aschbacher, & Winters (1992) han definido la *evaluación auténtica* del aprendizaje en el contexto universitario y sostienen que esta se caracteriza por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y reales, mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas. En consecuencia, la evaluación ha de enfocarse al desempeño del aprendiz y debe incluir

una diversidad de estrategias holísticas y rigurosas debiendo traducirse en un conjunto de prácticas orientadas a recabar información sobre el desempeño del estudiante a partir de situaciones significativas, contextualizadas y reales. Por su parte, Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, (2014) señalan que un rasgo de la *evaluación auténtica* es que se realiza durante todo el proceso docente y se articula sistemáticamente con un amplia gama de instrumentos necesarios, genera conocimientos a partir de la permanente reflexión que posibilita la retroalimentación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

La evaluación comprueba y verifica la adquisición y/o logro de competencias, que son las capacidades aprendidas que permiten realizar de forma adecuada una determinada tarea, actividad o desempeñar un rol en un momento específico y en un contexto particular integrando conocimientos, habilidades y actitudes (Carreras y Perrenoud, 2005); por tanto, las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones que se producen en un determinado contexto social y físico.

Pocos estudios han indagado la autorregulación de la evaluación en el contexto español. La evaluación autorregulada se inicia específicamente con la identificación y activación de las condiciones internas, el conocimiento previo que tiene el estudiante de los contenidos a aprender, de su repertorio de estrategias para que ocurran dichos aprendizajes, de las condiciones personales y las condiciones externas donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo lo cual hará posible o no el logro de las competencias.

En base a estos antecedentes, el presente proyecto se basa en otorgar al alumnado autonomía en la elección de la forma en la que va a ser evaluado, lo cual implica, a su vez, un acompañamiento continuo por parte del docente. La propuesta plantea desarrollar una metodología abierta y participativa de evaluación que permita modificar procesos evaluativos centrados únicamente en una evaluación bancaria. Esta implicación y autorregulación del alumno en su evaluación debe ser atendida como un seguimiento individual que él mismo hace de su aprendizaje, y que surge a partir de una planificación y estructuración previa del docente.

Somos partidarios de una evaluación que ayude a mejorar la calidad y la equidad en la educación, una evaluación crítica y rigurosa, que permita reconocer los logros y dificultades tanto al alumnado como al profesorado. En este sentido, pensamos que uno de los desafíos más urgentes de la evaluación, en el ámbito universitario, está en dar

señales de evidencia de que la evaluación es una buena y necesaria aliada del aprendizaje.

La finalidad del proyecto es introducir un aire renovador en la evaluación en el ámbito universitario, cambiando situaciones tan generalizadas en la realización de exámenes que se basan fundamental y exclusivamente en la memorización y que están desligadas de las características y necesidades del alumnado.

En esta experiencia, realizada con estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, nuestro objetivo ha sido integrar en la docencia universitaria de la asignatura *Sociedad, Familia y Educación*, la evaluación autorregulada, que se adapte a las necesidades de los alumnos, y el aprendizaje situado como estrategias de aprendizaje y de evaluación en la mencionada asignatura que cursan los estudiantes de postgrado. Para ello hemos adoptado como marco teórico la enseñanza situada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001), la formación profesional orientada a la práctica reflexiva (Henderson, 1992; Schön, 1992) y el enfoque de la evaluación auténtica (Darling-Hammon, Aness, & Falk, 1995).

*Sociedad, familia y educación* es una asignatura es obligatoria para todo el alumnado y tiene 3 créditos ECTS. Las competencias generales y específicas que se quieren lograr son:

#### **Competencias Generales del Título (CG):**

- **CG7:** Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje, con especial atención a la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- **CG11:** Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada.
- **CG16:** Trabajar en equipo con otros profesionales de la educación, enriqueciendo su formación.

#### **Competencias específicas:**

##### **Módulo Genérico (CGe)**

- **CGe1:** Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
- **CGe8:** Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

- **CGe9:** Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- **CGe10:** Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizaje como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- **CGe11:** Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
- **CGe12:** Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

## **2. METODOLOGÍA**

El método que se ha utilizado en esta investigación es empírico-analítico, puesto que se centra en la aplicación práctica del sistema de evaluación autorregulado; el estudio se basa en la experimentación y en la lógica empírica, utilizando el análisis estadístico y cualitativo para valorar la eficacia del modelo de evaluación.

### **Muestra**

La muestra estuvo constituida por 50 profesionales de distintas especialidades (Química, Filologías, Ingenierías, Empresariales, Historia y Geografía, y Educación Física) que cursan el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. La selección de los participantes se realizó mediante el muestreo intencional (Gall, Gall, & Borg, 2005); el programa de intervención se realizó durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016. La media de edad de los estudiantes fue de 26,5 años.

### **Procedimiento**

La experiencia de intervención de la autorregulación de la evaluación tiene cinco etapas:

Primera fase: análisis de los resultados de la evaluación de la asignatura correspondiente al curso académico 2014-2015 donde el 45% de una muestra similar (60 alumnos) reflejaban dificultades en la asistencia a las clases y en la evaluación de la asignatura.

Segunda fase: en base a esta situación problemática, se efectuaron dos reuniones con el profesorado que imparte la materia para replantear y buscar mejores estrategias en la docencia de dicha asignatura, e introducir posibles cambios especialmente la evaluación. De esta manera, se propuso realizar este proyecto durante el curso académico 2015-2016, incluyendo modificaciones sustanciales especialmente en la parte práctica de la asignatura y en el sistema de evaluación. Luego se analizaron las competencias generales y específicas de la asignatura con el fin de diseñar los instrumentos y los materiales adecuados.

Tercera fase: diseño y elaboración de prácticas presenciales (por temas) y trabajo final de la asignatura. Planificación de la tutorización y monitorización del alumnado en la realización de prácticas y del trabajo final.

Cuarta fase: implementación de la experiencia con el alumnado durante el segundo cuatrimestre (2015-2016). Los criterios e instrumentos de evaluación se enfocan en las prácticas asociadas a cada tema y en el trabajo final.

El rol del profesor es el de tutor-acompañante cuya acción se centra en las tareas orientadas al proceso (prácticas continuas) como también al producto (trabajo final).

Quinta fase: para evaluar el impacto de la experiencia en el alumnado, al finalizar la docencia, se pidió a los estudiantes valorar el sistema de evaluación de la asignatura. El instrumento utilizado con este fin fue un cuestionario de 8 ítems: una pregunta se refería a la posibilidad que se les dio al inicio del curso académico para que pudieran elegir libremente la evaluación final o la evaluación continua. Otra interrogante para valorar tanto las prácticas realizadas como el trabajo final, tres preguntas para valorar solo la práctica continua en la asignatura y 3 preguntas para valorar el trabajo final de la asignatura. Los estudiantes respondieron de forma voluntaria y anónima. Posteriormente los datos se almacenaron en una base de datos de Excel y se analizaron con el programa SPSSv.22.0, haciendo énfasis en los estadísticos descriptivos.

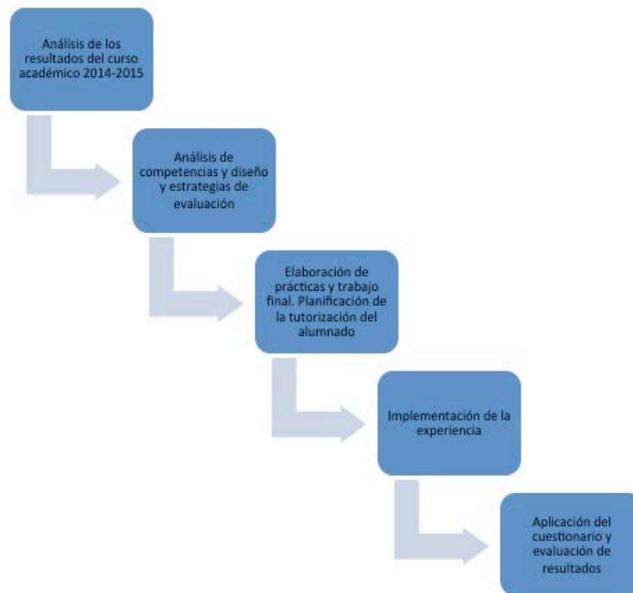


Figura 1. Esquema del procedimiento de intervención

Los materiales utilizados en la intervención fueron:

- Prácticas: 1) presentaciones de Power point con los que el profesor realizaba una introducción a cada tema, 2) por lo menos una práctica por cada tema, de diferentes tipos, unas vinculadas con estudios de casos, otras de visualización de documentales, vídeos y películas, trabajos científicos actuales, prensa escrita, etc. 3) legislación educativa.
- Trabajo final: vídeos, películas, informes, legislación educativa, especialmente la Orden 62/2014 de 28 de julio de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.

### 3. RESULTADOS

Al inicio de la asignatura, se informó y explicó al alumnado sobre las características de los dos sistemas de evaluación (continua y final) a los que podías optar libremente, haciéndoles ver las ventajas y desventajas de ambos casos.

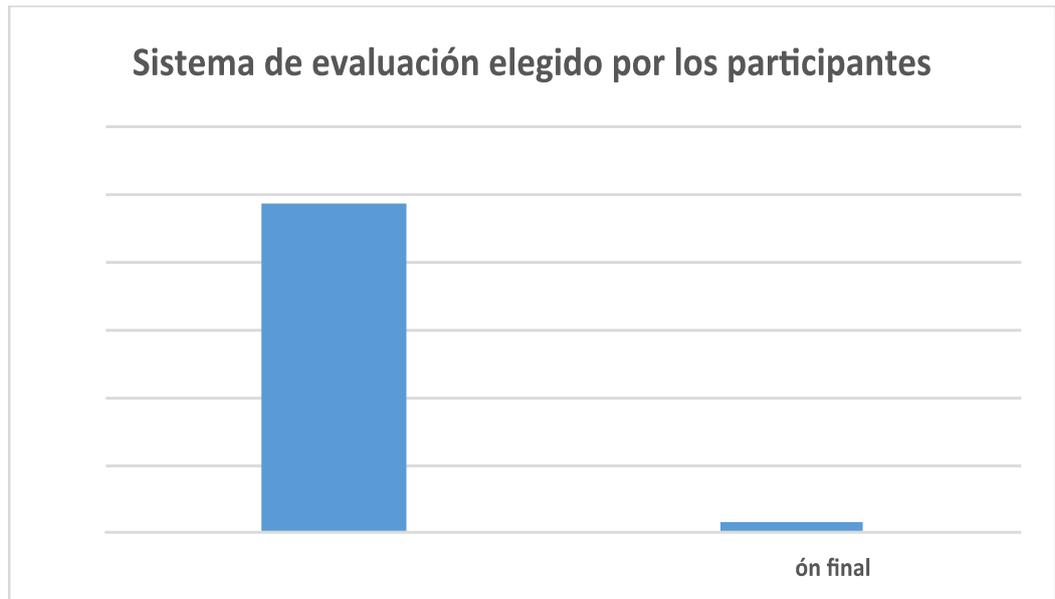


Gráfico 1. Elección del sistema de evaluación

Después de un periodo de reflexión, cada estudiante informó al profesor el tipo de evaluación elegida, así como las causas de dicha elección. El 97% del alumnado participante prefirió la evaluación continua y solo el 3% la evaluación final.

Al finalizar la docencia y una vez los alumnos ya sabían su calificación final, se pasó un cuestionario de valoración sobre el sistema de evaluación de la asignatura. Los resultados del análisis de los datos se muestran en el Gráfico 2.

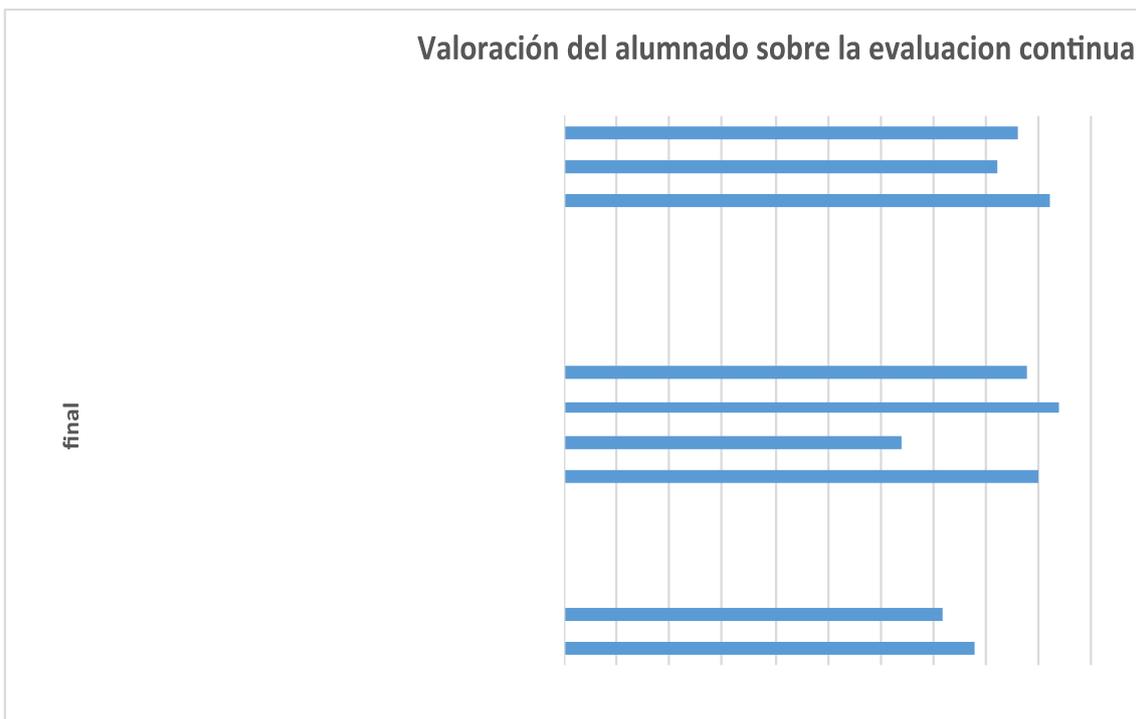


Gráfico 2. Valoración del sistema de evaluación

El 78% del alumnado señala que el sistema de evaluación favorece el aprendizaje de los contenidos y el 72% destaca que esta se adapta a sus necesidades y a su situación personal y familiar.

Con relación a las prácticas, el 94% de alumnado opina que son reflexivas y que les ha permitido conocer los distintos factores disconvivenciales que afectan especialmente a los estudiantes de Educación Secundaria; el 90% señala que las prácticas son significativas, contextualizadas y reales, el 88% que son útiles para su futuro desempeño profesional y el 64% opina que son prácticas activas y dinámicas.

Por otro lado, respecto al trabajo final el 92% de participantes señala que este es útil para su futuro desempeño profesional, el 86% que tiene carácter práctico y el 82% que refleja situaciones reales que ocurren actualmente en las aulas y en los centros escolares. Los estudiantes también destacan la utilidad del trabajo final, lo valoran positivamente y señalan que las sesiones simuladas que tuvieron que diseñar, planificar y poner en práctica fueron útiles para su futuro desempeño profesional. El alumnado manifiesta que este trabajo les ha permitido entender problemáticas educativas actuales, como el bullying, cyberbullying, violencia escolar, indisciplina, violencia de género, absentismo, fracaso escolar y disrupción, y han destacado especialmente el carácter práctico y situado (Lave y Wenger, 2001) de estos aprendizajes. También sostienen que han puesto en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, de manera reflexiva (Schön, 1992), y han desarrollado habilidades de colaboración, de trabajo en equipo, competencias afectivas y de comunicación.

En el siguiente gráfico, explicado en otro estudio (Merma, Ramos, Gavilán y Días, 2016) se muestra el resumen o la valoración cuantitativa conjunta de todos los ítems del cuestionario, donde se tienen en cuenta las contestaciones a cada una de las preguntas. De los 50 alumnos encuestados, la máxima puntuación ha sido la correspondiente al ítem 3b, que se refiere a las actividades realizadas, seguido del ítem 3a correspondiente a la valoración positiva de las prácticas realizadas en la asignatura y del ítem 4a que muestra que el trabajo final de la asignatura ha sido útil para los estudiantes.

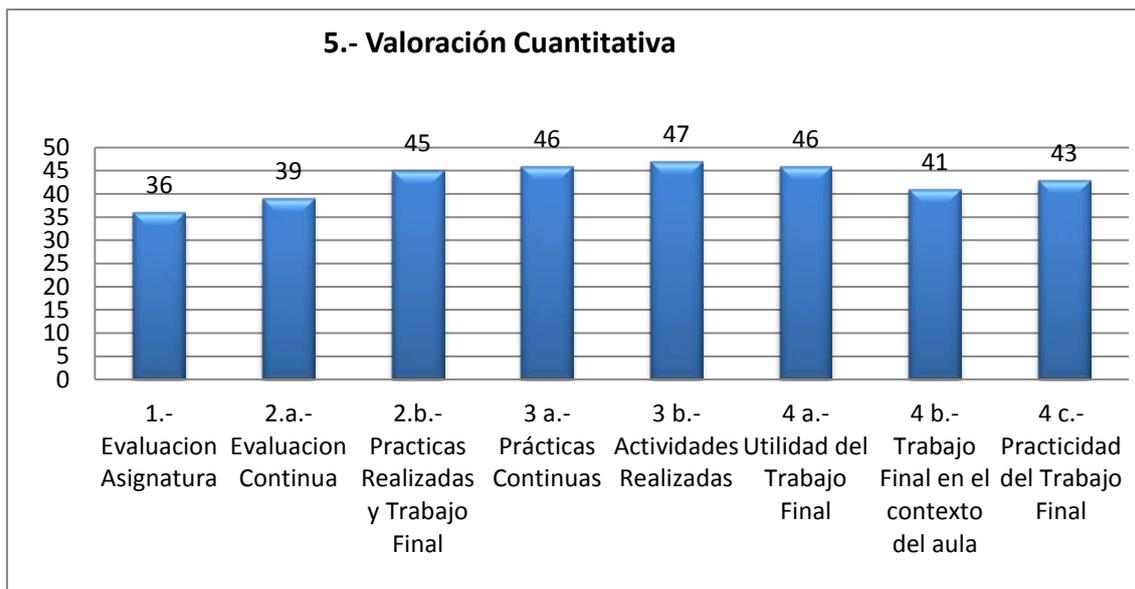


Gráfico 3. Valoración cuantitativa global del sistema de evaluación

Finalmente, debemos señalar que se ha obtenido un total de 400 respuestas, esto significa que los 50 alumnos participantes en el estudio han contestado, en su totalidad a las 8 cuestiones planteadas en el cuestionario. De ellas, 343 respuestas han elegido las opciones "de acuerdo" o "muy de acuerdo" lo cual representa el 85,75% de respuestas positivas o afirmativas. Esto implica un índice de aceptación muy alto respecto al sistema de evaluación utilizado en la asignatura.

### 3. CONCLUSIONES

Esta experiencia ha tenido como finalidad utilizar la evaluación autorregulada y el aprendizaje situado como estrategias metodológicas en la docencia universitaria de la asignatura *Sociedad, Familia y Educación*.

Esta experiencia va en la línea de la necesidad de que los alumnos desarrollen competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo y que se comprometan activamente en su aprendizaje, adaptando sus pensamientos, emociones y acciones para el logro de sus metas y de forma sistemática (Boekaerts y Corno, 2005).

Los resultados muestran que el 97% del alumnado participante en la experiencia opta la evaluación continua porque se adecua mejor a sus características personales, a sus necesidades y a los conocimientos previos que tienen sobre las temáticas de la asignatura. La posibilidad que se les dio de elegir libremente el sistema de evaluación

también supuso que los estudiantes fueran capaces de tomar decisiones conscientes sobre la forma en la que iba a desarrollarse la asignatura. Así señala un alumno:

Elegí las prácticas y el trabajo final pensándolo mucho, de manera consciente, principalmente por el alivio en la carga lectiva de cara a los exámenes y por la disponibilidad de horarios, pero también por su continuidad y utilidad práctica (alu05).

Con relación a las actividades prácticas realizadas y al trabajo final como parte de la evaluación continua, debemos destacar que según la percepción de los alumnos, estas han sido significativas, contextualizadas, reales y reflexivas. Los participantes, mayoritariamente (90%), valoran de forma positiva la variedad de las tareas, su adaptación a situaciones reales (Carreras y Perrenoud, 2005; Díaz y Barroso, 2014) y la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos de la asignatura.

El trabajo final ha sido útil porque nunca había hecho una programación de un evento y no había organizado una sesión de clase. También ha servido para conocer mejor los problemas que tienen los adolescentes, como el bullying, muy presente en las aulas y peligroso para los adolescentes. Muchas veces lo he oído por la televisión, pero nunca me había puesto en la piel de los profesores. Estoy seguro que no saben cómo actuar al respecto (alu23).

Las prácticas han sido continuas y ha sido más interesante trabajar y debatir en el aula en lugar de estudiar un temario que no aporta experiencias y que al final se olvidan, han sido dinámicas, diversas, se relacionaban con los contenidos de la asignatura y además reflejaban situaciones que se pueden presentar en el día a día de la docencia (alu40).

En base al análisis de los datos y a las percepciones de los estudiantes, se puede concluir que existe un alto nivel de satisfacción respecto a las estrategias y herramientas utilizadas por el profesorado para poner en marcha las prácticas y la evaluación.

Los resultados de este estudio concuerdan con lo expuesto por otros autores como Boekaerts y Corno (2005), que sostienen que es recomendable utilizar una variedad de técnicas e instrumentos para la evaluación autorregulada y con Trias y Huertas (2009) que destacan su carácter situado y contextualizado.

Asimismo, queda demostrado —aunque estos resultados no se pueden generalizar por el reducido tamaño de la muestra— que sí es posible efectuar una intervención de la autorregulación en el contexto del aula, lo que corrobora la postura de Paris y Paris (2001) quienes señalan la necesidad de identificar las aulas como los contextos donde se debían operativizar concepciones de aprendizaje autorregulado. Asimismo, coincidimos con Castellano (2010) en que el profesor, en este modelo, es un

elemento clave cuyas funciones son la de tutor y acompañante permanente en el desarrollo de las tareas.

Como conclusión, pensamos que la transformación de la docencia universitaria tiene que ver con los cambios en la metodología de la enseñanza pero especialmente en la evaluación, y que el enfoque situado, participativo y activo es una buena herramienta para fomentar la autonomía del estudiante, y para promover el logro de un aprendizaje profundo (Entwisle & Peterson, 2004; Yorke, 2003). Asimismo, se ha determinado que hay una correlación positiva entre las características del alumno, las actividades prácticas y las competencias profesionales, esto podría explicar en el alto nivel de aceptación de los alumnos respecto del sistema de evaluación de la asignatura.

Los resultados del estudio también muestran que es posible cambiar la concepción tradicional de la evaluación en la Educación Superior por un nuevo paradigma centrado en el alumno, que promueva el trabajo autónomo, y que favorezca la participación activa y reflexiva (Henderson, 1992). La mejora de la docencia en la Educación Superior no se puede pensar sin tener en cuenta la situación del alumno, sus dificultades y posibilidades. Si el profesor no considera los factores internos y externos que influyen en los actores del hecho educativo, no será posible lograr aprendizajes significativos.

Finalmente, destacamos los aportes de esta experiencia ya que existen pocos estudios que hayan abordado la autorregulación de la evaluación en el contexto universitario.

## **5. DIFICULTADES ENCONTRADAS**

Con relación al alumnado con el que se realizó la experiencia, debemos señalar que no hubo dificultades a diferencia de años anteriores cuando el alumno sostenían que la asignatura tenía abundante contenido teórico y que era difícil reflejar todos los temas en el examen final. Una dificultad fue el tiempo insuficiente para realizar las sesiones simuladas del trabajo final en grupos más pequeños de tal manera que todos los estudiantes pudieran participar activamente.

## **6. PROPUESTAS DE MEJORA**

Una propuesta de mejora para el siguiente curso académico es diseñar una mayor cantidad de prácticas con el fin de que la clase se distribuya por grupos con diferentes temáticas para un mejor logro de las competencias.

## 7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

La implementación de estas estrategias en la evaluación podrían permitir mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje y creemos que la clave está en encontrar sistemas de evaluación adecuados, acordes con las peculiaridades y necesidades de los estudiantes, por lo cual debían implementarse en todos los grupos en los que se imparte la asignatura en el máster por lo que sería importante continuar con la experiencia.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-psychologie Appliquee-revue Internationale*, 54, 199-231.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències a l'Ensenyament Universitari. *Quaderns d'Innovació Universitaria*, ICE- UB, 5, 1-54.
- Castellano, N. M. (2010). *Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. Facultad de Psicología. Salamanca.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., Naranjo, M. (2014). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de La ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 8(15), 14-20.
- Darling-Hammond, L., Aness, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y Validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 36-56.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Fernández, E., Bernardo, A. Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en Educación Superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología*, 29, 865-875.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. (2005). *Applying educational research: A practical*

- guide* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merma, G., Ramos, C., Gavilán, M. y Días, C. (2016). La autorregulación de la evaluación. El caso de los alumnos del Máster en Profesorado de Secundaria. En M. T. Tortosa, S. Grau y Álvarez, D. (Coord.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (p. 2739-2752). Alicante: Universidad de Alicante.
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T. y Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., & Cerezo, R. (2014). Teacher self efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Psychology Education*, 7, 107-120.
- Orden 62/2014 de 28 de julio de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., Trigo, L. y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de los logro. *Universitas Psychologica*, 9, 109-121.
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 7-16.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.