

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/305208568>

# La autorregulación de la evaluación. El caso de los alumnos del Máster en profesorado de Secundaria.

Conference Paper · June 2016

CITATIONS

0

READS

14

4 authors, including:



**Claudia Dias**

National Distance Education University

23 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

SEE PROFILE



**Gladys Merma Molina**

University of Alicante

76 PUBLICATIONS 312 CITATIONS

SEE PROFILE



**Diego Gavilan-Martin**

University of Alicante

37 PUBLICATIONS 88 CITATIONS

SEE PROFILE

# La autorregulación de la evaluación. El caso de los alumnos del Máster en Profesorado de Secundaria

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

Uno de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior es mejorar la calidad educativa. Para ello es necesario incidir en el rol fundamental que tiene la evaluación de los aprendizajes utilizando estrategias y criterios pertinentes. En este contexto, este estudio muestra una experiencia docente llevada a cabo con 50 alumnos del Máster en Profesorado de Educación Secundaria que cursan la asignatura *Sociedad, familia y educación*. Los objetivos del programa fueron otorgar al alumnado libertad en la elección del sistema de evaluación y promover el aprendizaje situado. El proceso implicó un acompañamiento continuo del docente y la utilización de una metodología abierta y participativa en la evaluación en la que destaca la simulación de sesiones de aprendizaje. Al finalizar la experiencia se aplicó un cuestionario; los resultados muestran que el 97% de los estudiantes eligieron la evaluación continua y que el sistema utilizado les sirvió para lograr las competencias generales y específicas de la asignatura, para aplicar la teoría en la práctica, para adquirir habilidades docentes y para acercarse a la realidad de las aulas.

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

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la necesidad de plantear la docencia basada en metodologías activas e innovadoras que faciliten el logro de las competencias y que promuevan el aprendizaje autónomo de los alumnos; esto implica la necesidad de una planificación pertinente y de la selección de estrategias y recursos en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la determinación de los objetivos hasta la evaluación. El Espacio Europeo de Educación Superior plantea como principios promover la reflexión, innovación y la mejora de la docencia universitaria a través de metodologías docentes centradas en los alumnos, en su trabajo autónomo y en el aprendizaje autorregulado, promoviendo que los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que le sean útiles dentro y fuera de las aulas, una formación que se ajuste a la sociedad del conocimiento, cuyo eje central gire en torno al aprendizaje autónomo (Fernández et al., 2012; Merma, Peiró y Gavilán, 2014). En esta línea, García y Pérez (2011), Rosário et al. (2010), Suárez y Fernández (2011), y Zimmerman y Schunk (2008) sostienen que las variables que más peso tienen en la formación de los estudiantes en la actualidad es el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado; según estos autores, este tipo de aprendizaje implica un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentado regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento.

Otros investigadores han estudiado la relación entre metas académicas, aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Así, Dupeyran y Mariné, (2005) y Radosevich, Vaidyanathan, Yeo y Radosevich (2004) han demostrado que los estudiantes que tienen altos niveles de autorregulación logran un buen rendimiento. Generalmente, estos alumnos tienden a mostrar procesos de planificación, uso de estrategias de elaboración y organización, así como supervisión y control metacognitivo, que son congruentes con sus metas de aprendizaje, en tanto que los estudiantes con bajos niveles de autorregulación suelen presentar también bajos niveles de rendimiento académico (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Asimismo, últimamente Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2014) han demostrado que los alumnos no disponen de competencias vinculadas con el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva socioconstructivista el aprendizaje es un proceso activo y consciente que tiene como finalidad principal la construcción de significados y la atribución

de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende; dicho proceso tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que implican una actividad coordinada de intención-acción-reflexión en los estudiantes donde destaca el carácter situado (Coll, 2001).

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. Muchos autores han intentado definir la *evaluación auténtica* del aprendizaje en el contexto universitario (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992) 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. Otro 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 (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2014).

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.

El concepto de *situación* se convierte en un elemento clave en la docencia; el alumno construye, modifica o recrea nuevos conocimientos y desarrolla competencias situadas. De esta forma, las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en

situación y los recursos sobre los que se apoya (Díaz y Barroso, 2014), lo cual se ha venido a denominar *desempeño competente en situación* (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2006). Perrenoud (2004) argumenta que es posible promover una formación basada en competencias en su acepción amplia, si es que se adopta una visión situada de la competencia y se aborda la construcción de los programas de estudios a partir de situaciones con métodos experienciales nuevos.

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 estas premisas, 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 evaluación en la mencionada asignatura. La perspectiva socioconstructivista (Coll, 2001; Daniels, 2003) y 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, Ancess, & Falk, 1995) han sido los referentes teóricos de esta investigación.

## **2. MÉTODO**

Esta investigación empírica se centra en la aplicación práctica de un sistema de evaluación autorregulado en la docencia de la asignatura *Sociedad, Familia y Educación*. 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. La selección de los participantes se realizó mediante el muestreo intencional (Gall, Gall, & Borg, 2005). El programa de intervención se realizó durante el curso académico 2015-2016.

De forma más específica, el procedimiento de la experiencia fue el siguiente: en una primera etapa se realizó el análisis de los resultados de la evaluación de la mencionada

asignatura correspondiente al curso académico 2014-2015 donde el 45% de una muestra similar (60 alumnos) reflejaban sus dificultades con la evaluación de la asignatura. En base a ello, 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. Al finalizar la docencia, se planteó un cuestionario a los estudiantes con el objetivo de que pudieran valorar especialmente el sistema de evaluación de la asignatura, al que los alumnos respondieron de forma voluntaria y anónima.

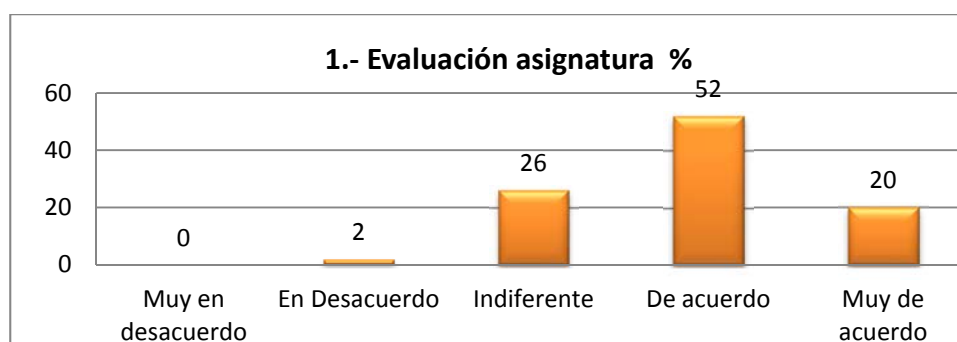
El instrumento utilizado para recopilar las opiniones del alumnado fue un cuestionario de 8 ítems: una pregunta se refería a la posibilidad que se les dio al inicio del curso académico para que pudieran elegir libremente la evaluación final o la evaluación continua. Otra interrogante para valorar tanto 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 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.

### 3. RESULTADOS

En primer término, se ha de señalar que el 97% del alumnado eligió la evaluación continua y solo el 3% la evaluación final.

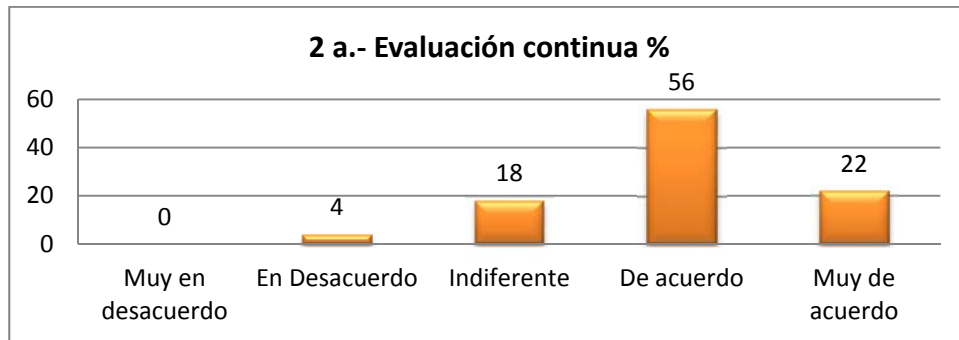
Con relación a si la asignatura se ha adaptado a las necesidades del alumno y a su situación personal, el 52% de participantes están de acuerdo y el 20% muy de acuerdo, siendo poco significativas (2%) las respuestas que manifiestan que están en desacuerdo.

Gráfico 1. Adaptación de la evaluación al alumnado



Por su parte, respecto a si la evaluación continua adoptada en la asignatura ha favorecido el aprendizaje de los contenidos de los distintos temas, el 56% de los alumnos señalan que están de acuerdo y el 22% que están muy de acuerdo (Gráfico 2).

Gráfico 2. Evaluación continua



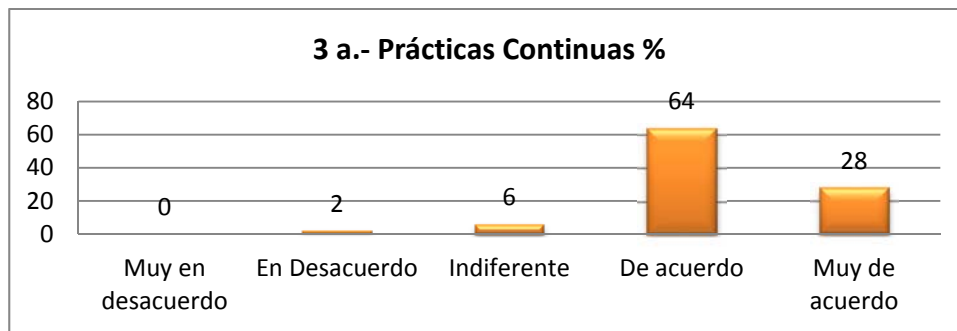
Asimismo, se les preguntó si las prácticas y el trabajo final de la asignatura habían sido actividades significativas, contextualizadas y reales. Los resultados a esta cuestión se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Prácticas y trabajo final



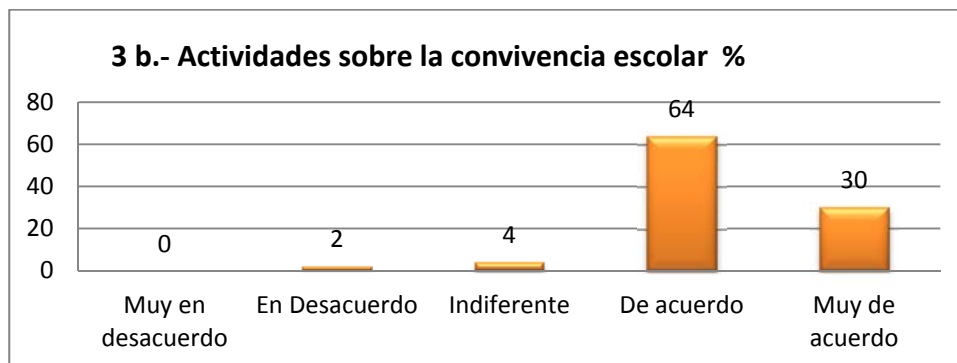
En términos relativos, el 62% de los alumnos (más de la mitad de la clase) están de acuerdo y el 28% muy de acuerdo, y solo el 2% señala que está en desacuerdo. Igualmente, respecto a si las prácticas continuas de la asignatura han sido diversas, participativas y activas el 64% del alumno señala estar de acuerdo y el 28% muy de acuerdo; únicamente encontramos un 2% de alumnado que manifiesta estar en desacuerdo.

Gráfico 4. Práctica continua



Respecto a si las actividades realizadas en la asignatura les ha permitido reflexionar y adquirir conocimientos sobre los distintos factores disconvivenciales, como la violencia escolar, el bullying, la violencia de género, etc., que ocurren en las aulas de Educación Secundaria, y sobre los valores y cuestiones éticas, los resultados se muestran en el siguiente gráfico:

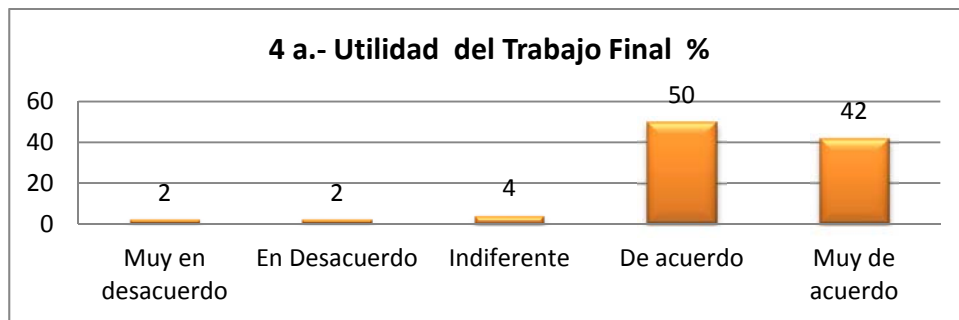
Gráfico 5. Adquisición de conocimientos sobre la convivencia escolar



El 64% de participantes señala que está de acuerdo y el 30% que está muy de acuerdo. Asimismo, se les preguntó acerca de la utilidad del trabajo final de la asignatura para su futuro desempeño profesional y si éste le había permitido adquirir competencias vinculadas con la docencia.

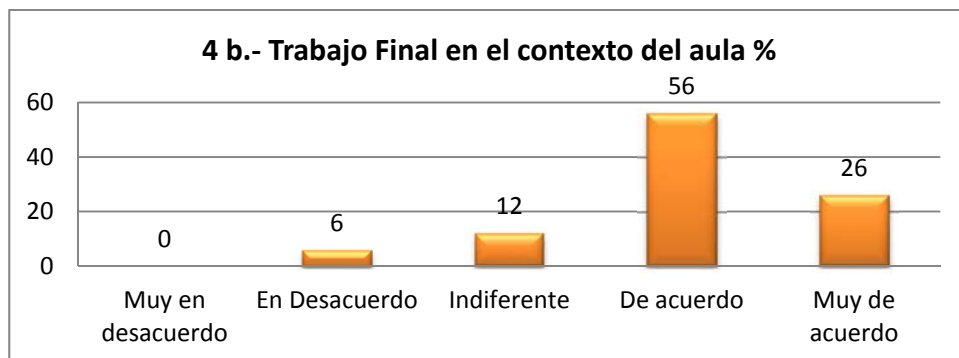


Gráfico 6. Utilidad del trabajo final



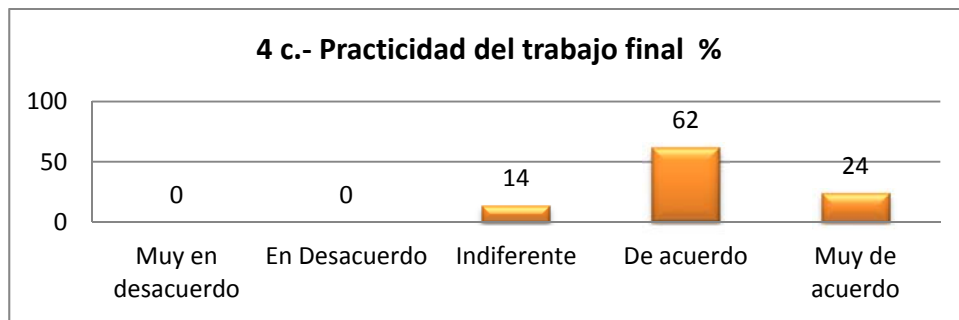
Con relación a esta cuestión, el 50% de participantes están de acuerdo y el 42% muy de acuerdo, porcentajes significativamente altos. Por otra parte, respecto a si el trabajo final de la asignatura le ha posibilitado al alumno situarse en el contexto del aula de Educación Secundaria y entender las distintas problemáticas de la realidad educativa, los resultados fueron:

Gráfico 7. Adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales



Un 56% de los alumnos han manifestado que están de acuerdo y un 26% muy de acuerdo. Asimismo, se les preguntó si el trabajo final de la asignatura les ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos en la parte teórica, pero también las habilidades sociales, afectivas y de comunicación.

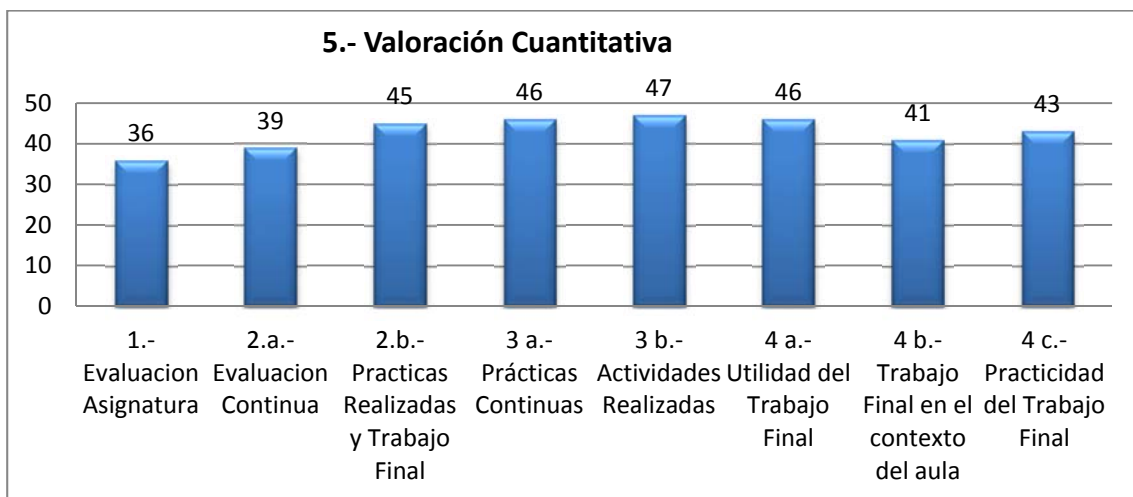
Gráfico 8. Utilidad práctica del trabajo final



El 62 % respondió que están de acuerdo frente un 24% que están muy de acuerdo, y un 14% que manifiesta indiferencia respecto a esta cuestión.

En el Gráfico 9 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 9. Valoración cuantitativa global



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.

#### **4. DISCUSIÓN Y 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*.

Los resultados muestran que el 97% del alumnado participante en la experiencia opta la evaluación continua porque se adapta 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.

Con relación a las actividades prácticas realizadas 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. En base al análisis de los datos, 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.

En la docencia de la asignatura también se hizo especial énfasis en la convivencia en las aulas, dado que vivimos una serie de cambios sociales que se caracterizan por el incremento sistemático y significativo de problemas que afectan la convivencia tanto dentro de los centros educativos como fuera de ellos en los que están implicados factores personales, familiares educativos y sociales (Álvarez, Rodríguez, González y Núñez, 2010; Peiró, Merma y Gavilán, 2016). Con relación a esta temática transversal, el 94% de participantes señala que las actividades efectuadas les ha permitido reflexionar y adquirir conocimientos sobre los distintos factores disconvivenciales y sobre cómo afrontar estas problemáticas en las aulas de Educación Secundaria.

Los estudiantes también destacan la utilidad del trabajo final; así, el 92% 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, ciberbullying, 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.

Como conclusión, pensamos que la transformación de la docencia universitaria tiene que ver tanto con los cambios en la metodología de la enseñanza como 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 (Entwistle & 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 (80%).

Los resultados del estudio 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). Finalmente, debemos señalar que 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. Quien hace posible los cambios en la docencia no es solo el sistema y la normativa, sino es especialmente el profesor.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J.C. & Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències a l'Ensenyament Universitari. *Quaderns d'Innovació Universitaria*, ICE- UB, 5, 1-54.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y

- del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- 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.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, L., Ancess, 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.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- 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. & Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Gall, J.P., Gall, M.D., & Borg, W. (2005). *Applying educational research: A practical guide* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- García, R., & Pérez, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*.

- Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencies/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merma Molina, G., Peiró i Gregòri, S. & Gavilán Martín, D. (2014). Una experiencia de integración de competencias y contenidos, y de transversalización de temas en la docencia. En M. T. Tortosa, D. Álvarez y N. Pellín (Coord.), *XII Jornadas de Redes de investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 749-759). Alicante: Instituto de Ciencias de Educación.
- Peiró, S., Merma, G. & Gavilán, D. (2016). Un acercamiento a las concepciones del profesorado sobre los valores en la Educación Secundaria. En S. Peiró (Dir.), *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas* (pp. 73-86). Alicante: Universidad de Alicante.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Radosevich, D.J., Vaidyanathan, V.T., Yeo, S.Y., & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 207-229.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Valle, A., Trigo, L. & 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.
- Suárez, J.M., & Fernández, A.P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27, 369-380.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- 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., & Schunk, D. (2008). Motivation. An essential dimension of self-regulated learning. En D. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Mo-tivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 1-31). New York: Lawrence Erlbaum.