

Maria Elena Cano Garcia
Ludmila Martins
Mariona Grané

EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO A PARTIR DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS



Este documento ha sido elaborado en el marco del proyecto de Prueba de Concepto PDC2022-133248-100 con el título: “Plataforma E-Learning Para La Autorregulación Del Aprendizaje”. Financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea Next GenerationEU/ PRTR.



“El desarrollo del aprendizaje autorregulado a partir de las secuencias didácticas” elaborado por Cano García, E., Martins, L., y Grané, M., en Barcelona, 2024, tiene licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International License. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Ha sido elaborado por el equipo pedagógico del grupo de investigación Learning, Media and social Interactions de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona: Elena Cano García, Ludmila Martins y Mariona Grané, y tiene DOI: 10.1344/Aprendizaje_Autoregulado



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Este documento ha sido maquetado por Aguiló Gràfic (Barcelona)



Imagen de portada de BiZkettE1 en Freepik

ÍNDEX

0. Introducción	4
1. Autorregulación en el proceso de aprendizaje	5
1.1. Definición de autorregulación	5
1.2. Fases del proceso de autorregulación según el modelo cíclico de Zimmerman	7
1.3. Componentes del proceso de autorregulación	9
2. Evaluación formativa: instrumentos y estrategias	11
2.1. Definición y propósitos de la evaluación	11
2.2. Estrategias participadas por el estudiantado	11
2.3. Instrumentos de evaluación	12
3. El <i>feedback</i> para la autorregulación	13
3.1. Sentido del <i>feedback</i> : de la información externa a la internalización	13
3.2. Características del <i>feedback</i>	14
3.3. Focos del <i>feedback</i>	15
4. Secuencias	15
4.1. Partir de los resultados de aprendizaje	16
4.2. Enmarcar las propuestas en el conjunto de un programa formativo	16
4.3. Enunciar la tarea	18
4.3.1. Tareas de calidad	18
4.3.2. Descripción de la tarea	20
4.3.3. Criterios de evaluación	21
4.4. Conocer los objetivos que se plantean los/las estudiantes	21
4.5. Estar atento/a al desarrollo de la tarea	21
4.6. Recoger información sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la tarea para propiciar la reflexión	22
4.7. Diseñar el enunciado de la tarea y adjuntar una evidencia para la autorreflexión	22
5. Referencias	23

0. INTRODUCCIÓN

En una sociedad globalizada y donde la creación y obsolescencia del conocimiento son cada vez más rápidas, es imprescindible no solo disponer de ciertos conocimientos enciclopédicos sino también desarrollar competencias que nos permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Las competencias son conjuntos de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, coordinados e integrados, que se movilizan para desarrollar una función eficientemente en un contexto determinado. Integran saber estar, saber hacer y saber ser para dar respuesta a una situación compleja. Concretamente, la competencia de aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos; incluyendo la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.

La competencia de **aprender a aprender** puede desarrollarse desde los niveles básicos de educación cuando se proveen oportunidades para su desarrollo a todo el estudiantado, es decir aquellos/as que ya poseen un nivel suficiente de autorregulación y aquellos/as otros/as que no la han desarrollado suficientemente.

Como se verá en este documento, la autorregulación del aprendizaje es un proceso en que el/la estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje y depende de muchos elementos, como la autoeficacia, la gestión de las propias emociones, o, por ejemplo, la agencia del estudiantado.

La agencia supone adquirir un rol activo en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje mediante procesos de autorregulación y corregulación con los iguales. Para que ello sea posible se hace necesario **diseñar situaciones educativas que brinden oportunidades para que estas capacidades se puedan desarrollar**. De ahí la importancia de: (a) la selección o creación de tareas de calidad; (b) la asociación a cada tarea de una secuencia de pasos o actividades que incluyan momentos y/o recursos para la autorregulación y (c) la incorporación en estas secuencias de procesos de evaluación participada que estimulen el desarrollo del juicio evaluativo y la agencia del estudiantado en todos los y las estudiantes.

La autorregulación requiere de instancias para la planificación (lo cual justifica la inclusión de momentos específicos de fijación de objetivos), para el monitoreo (por eso se requiere un *feedback* durante el proceso que sea proporcionado tanto por el profesorado, como por un *dashboard*, los iguales, etc.) y para la autorreflexión (de ahí la importancia de los espacios para tomar conciencia de los logros y de sus posibilidades de transferencia).

El aprendizaje autorregulado se asocia con una mejor retención de contenido, una mayor implicación con los estudios y un mejor rendimiento académico. En este sentido es importante establecerlo como resultado de aprendizaje en diversas modalidades formativas y planificar su consecución para que todos/as los/as estudiantes lo logren, no solo aquellos que parten con perfiles de mayor autorregulación. Por ello, las secuencias que se ofrecen pueden ir desde aquellas más heteroreguladoras a las más autorreguladoras. Es decir, existen secuencias muy pautadas, donde se guía el camino para desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que proporcionen aprendizajes valiosos para la autorregulación.

Este andamiaje inicial (que puede parecer contrario al propio sentido de la autorregulación) debería ir retirándose, especialmente en programas formativos largos, para ir apostando por secuencias con menos soportes y, en cambio, con mayores niveles de autonomía. Por ello es importante tener en cuenta que si la institución posee un mapa de competencias o un *programatic assessment design*, se pueden establecer niveles de desempeño progresivos asociados a secuencias cada vez menos guiadas.

1. AUTORREGULACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

1.1. DEFINICIÓN DE AUTORREGULACIÓN

La autorregulación se refiere a los pensamientos autogenerados, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de objetivos (Zimmerman, 2001). El aprendizaje autorregulado se conceptualiza como un *“proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego monitorean, regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento, guiados y restringidos a sus metas y características del contexto en el que se encuentran aprendiendo”* (Pintrich, 2000, p.453). Por su parte, Dent (2013, p. 4) define la autorregulación como *“la habilidad para monitorear y ajustar la propia cognición, conducta, motivación y emociones para alcanzar las metas o las demandas de una situación”*.

La autorregulación es especialmente relevante cuando consideramos las habilidades de aprendizaje permanente. Cabe señalar que la autorregulación académica puede desarrollarse (Boekaerts y Corno, 2005; Schunk, 1996), es *“moldeable y, a su vez, un elemento crítico para lograr resultados de aprendizaje exitosos”* (Dunn et al., 2012, p.316).

La recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018) destaca que aprender a aprender es una de las competencias clave para apoyar la formación, el aprendizaje y la participación en la sociedad desde una perspectiva perma-

nente. Según ella, “*la competencia personal, social y de aprender a aprender es la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar eficazmente el tiempo y la información, trabajar con los demás de forma constructiva, seguir siendo resiliente y gestionar el propio aprendizaje y la propia carrera*” (ST/9009/2018/INIT, p.10).

Según Lluch y Portillo (2018), la competencia de aprendizaje autorregulado es esencial no solo por las exigencias del aprendizaje permanente, sino también en la vida escolar o universitaria, para estructurar el proceso de aprendizaje de forma autónoma y reflexiva (Dettmers, 2010). El proceso global de aprender a aprender y, en concreto, el aprendizaje autorregulado es un proceso constructivo, personal y social, e implica la intervención de diferentes factores psicológicos e interpsicológicos (Pintrich, 2000; Boekaerts y Corno, 2005).

Es así como, según estos autores, pueden definirse tres dimensiones fundamentales de la autorregulación:

1. **Dimensión emocional, motivacional y afectiva.** Donde se atribuye el sentido al aprendizaje y, por tanto, influenciando la cognición y la metacognición.
2. **Dimensión cognitiva.** Donde se ponen en juego estrategias cognitivas para obtener y procesar nuevos conocimientos, pero también para planificar las tareas y desarrollarlas de manera estratégica.
3. **Dimensión metacognitiva.** Donde tienen lugar la conciencia de los propios procesos cognitivos.

En este sentido, en el marco europeo para las competencias clave personales, sociales y de aprendizaje “LifeComp” (Sala *et al.*, 2020), se destaca dentro del área personal, la capacidad de autorregulación y se definen tres descriptores que deben tenerse en cuenta al momento de considerar dicha competencia: 1. *Conciencia y expresión de las emociones, pensamientos, valores y comportamientos personales*; 2. *Comprensión y regulación de las emociones, pensamientos y comportamientos personales, incluidas las respuestas al estrés*, y 3. *Fomento del optimismo, la esperanza, la resiliencia, la autoeficacia y el sentido de propósito para apoyar el aprendizaje y la acción* (p. 20).

Existen diferentes modelos para explicar el desarrollo del aprendizaje autorregulado y, aunque estos modelos tienen diferentes propuestas, todos coinciden en que el aprendizaje autorregulado es un proceso cíclico (Panadero, 2017). En la tabla 1, a continuación, se resumen los autores, modelos y principales aportaciones.

Tabla 1.

Modelos de autorregulación y sus autores.

Autor/es	Modelo	Resumen del modelo
Bandura y Zimmerman	Modelo social /Análisis triádico	Influencia recíproca entre el individuo, el ambiente y el comportamiento.
Zimmerman	Modelo multinivel	Autorregulación como proceso que atraviesa diversos niveles de complejidad.
Zimmerman	Modelo cíclico de fases	Modelo de carácter procesual que se centra en caracterizar la estructura de este, exponiendo las tres fases que lo componen.
Winnie y Hadwin	Modelo de las cuatro etapas	Basándose en la teoría del procesamiento de la información, presentan un modelo cognitivo compuesto por 5 dimensiones (COPES) y 4 fases.
Boekaerts	Modelo heurístico o de las 3 capas	Reúne teorías influyentes sobre los estilos de aprendizaje, la metacognición y la teoría del yo. El modelo debe leerse desde el núcleo hacia las capas exteriores. Entiende el proceso como resultado de la necesidad de protección de valía.
Pintrich	Modelo de Pintrich o de áreas y fases	Autorregulación como proceso activo y constructivo. Modelo procesual compuesto por fases ordenadas secuencialmente, integrando el contexto en el proceso.

Elaboración propia a partir de González-Suárez, R. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y motivación académica: un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria.*

1.2. FASES DEL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN SEGÚN EL MODELO CÍCLICO DE ZIMMERMAN

Puntualmente, el modelo cíclico de Zimmerman es el más extendido por su carácter operativo y descripción estructural del proceso; este autor presenta tres fases que las describe como secuenciales, aunque destaca la ejecución cíclica y la influencia de uno sobre el otro (retroalimentación de las fases) (González -Suárez, 2022).

Siguiendo la propuesta Zimmerman (2001) la autorregulación del aprendizaje se entiende como un proceso cíclico, compuesto por tres fases: planificación, ejecución y reflexión (Zimmerman, 2001). Por tanto, podría decirse que, es un proceso en el que: 1. Se analiza la tarea, se evalúa la propia capacidad para realizarla con éxito, se establecen los objetivos y se planifican las acciones para alcanzarlos; 2. Se realiza un seguimiento de la tarea; 3. Se valora la tarea y se intenta dar explicación a los resultados alcanzados, y 4. Se trasladan estos procesos a futuras tareas de aprendizaje.

Por lo tanto, algunas de las habilidades que se relacionan con esta capacidad son: 1. gestión del tiempo; 2. selección de estrategias para resolver problemas y 3. gestión de las emociones.

Las fases propuestas por Zimmerman pueden resumirse de la siguiente manera:

- **Planificación:** primera aproximación a la tarea, disponiendo una serie de estrategias para su realización.
- **Ejecución:** desarrollo de la actividad, manteniendo la atención y la motivación, y poniendo en marcha las estrategias de aprendizaje adecuadas.
- **Autoreflexión:** valoración de los resultados obtenidos, justificando las razones por las que se ha llegado a estos y gestionando las emociones que esto produce.

Cabe destacar que, a su vez, cada fase está compuesta por procesos clave y sus correspondientes elementos o estrategias (Figura 1).

Figura 1.

Fases y procesos de autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009).

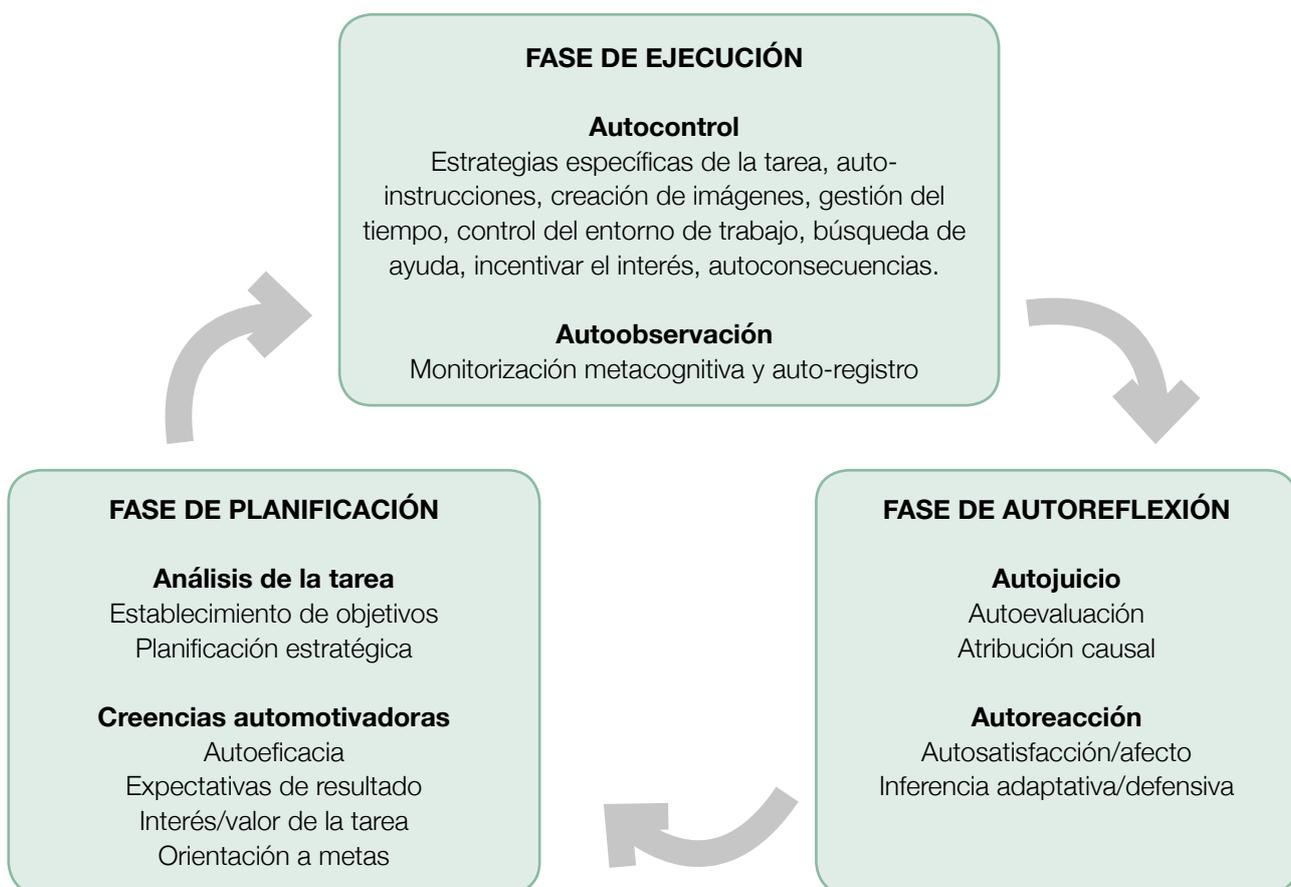


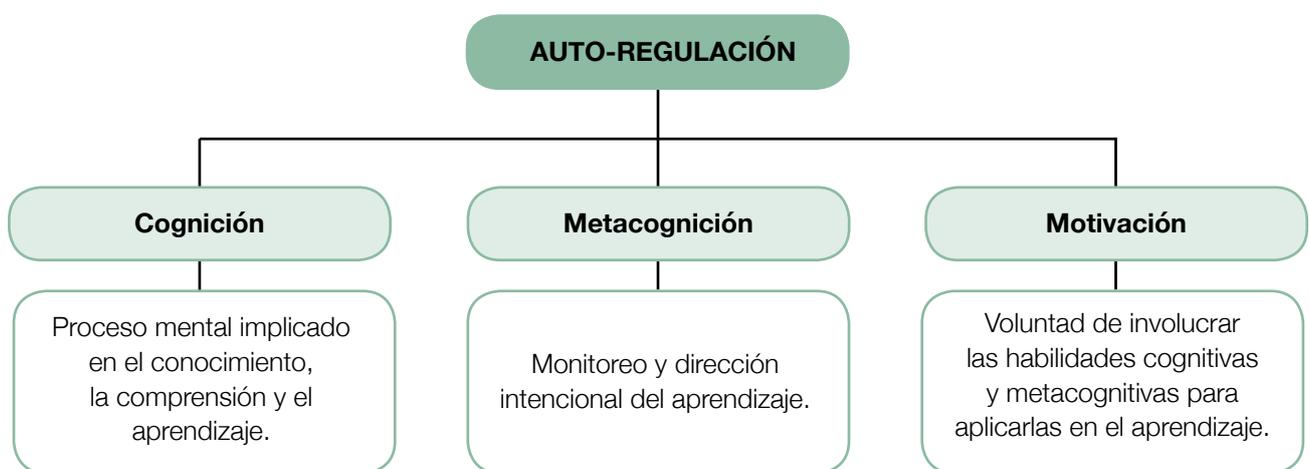
Figura extraída de Panadero y Alonso-Tapia (2014); p. 452.

1.3. COMPONENTES DEL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

En muchas ocasiones, los conceptos de autorregulación y de metacognición pueden parecer similares e incluso confundirse; sin embargo, podría decirse que la autorregulación es un proceso más extenso que incluye la metacognición (Trías y Huertas, 2020). Tal como se muestra en la figura a continuación (Figura 2), y según lo propuesto por *Evidence for Learning* (2019), la autorregulación incluye tres componentes fundamentales que se dependen de entenderla como el grado de consciencia que el/la estudiante tiene de sus fortalezas y debilidades, las estrategias que utiliza y de cómo se motiva para participar y mejorar su propio proceso de aprendizaje.

Figura 2.

Esquema de la autorregulación y sus componentes.



Elaboración propia a partir de las definiciones *Evidence for Learning* (2019) *Metacognition and self regulated learning*, p. 4-5.

Por ello es preciso plantear la delimitación conceptual entre autorregulación y metacognición. La metacognición puede definirse como un tipo de conocimiento sobre el propio conocimiento (Trías y Huertas, 2020). En mayor profundidad, y tal como explican Furman, Larsen y Bellomo (2020, p. 2) “*la metacognición es ir más allá de la acción de conocer*”, y por tanto implica “reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento”.

Tal como indican estas autoras, el concepto de metacognición surge de las investigaciones de John H. Flavell; según quien la metacognición supone: la comprensión de los propios procesos de pensamiento y la posibilidad de intervenir sobre estos (regulación). Gutiérrez de Blume (2021), tomando los aportes Schraw y Dennison (1994), señala que dentro de estos dos componentes de la metacognición pueden distinguirse ocho micro procesos como se muestra en la tabla 2, a continuación.

Tabla 2.

Microprocesos de los componentes de la metacognición.

Componente	Micro proceso	Breve definición
CONOCIMIENTO DE LA COGNICIÓN = comprensión de los propios procesos de pensamiento	1. Conocimiento declarativo	Conjunto de estrategias cognitivas.
	2. Conocimiento procedimental	Conjunto de prácticas para implementar las estrategias.
	3. Conocimiento condicional	Condiciones sobre la aplicación/implementación de las estrategias (dónde, cómo y por qué según la demanda).
REGULACIÓN DE LA COGNICIÓN = intervenir sobre los propios procesos de pensamiento	4. Planificación	Preparación. Anticipación de recursos.
	5. Gestión de la información	Estrategias para administrar la información.
	6. Depuración	Estrategias disponibles para hacer frente a las dificultades.
	7. Monitoreo de la comprensión	Habilidades para supervisar el progreso.
	8. Evaluación	Valoración de los resultados y su consideración en futuras tareas.

Tabla elaborada a partir de Gutiérrez de Blume (2021, p. 85).

A su vez, Flavell indica tres tipos de conocimiento metacognitivo: 1) el de la persona, es decir el conocimiento de uno mismo en el proceso de aprendizaje, identificando sus debilidades y fortalezas y las estrategias, pero también implica el conocimiento de los otros como aprendices; 2) el de la tarea en cada una de sus fases y lo que se pone en juego en cada una de ellas (inicio, desarrollo y cierre) 3) el de las estrategias implicadas, es decir aquellas tácticas o técnicas para aprender y mejorar (Furman *et al.*, 2020).

RECUERDA: la autorregulación es un proceso, por lo tanto, deben brindarse oportunidades que permitan desarrollar la competencia de aprender a aprender a lo largo de los programas de estudio.

AMPLIAR INFORMACIÓN: la siguiente [Rúbrica de niveles de desarrollo competencial de la competencia de aprender a aprender a partir de las fases del SRL del modelo cíclico de Zimmerman](#) (4a versión) (Ayuste *et al.*, 2023), creada en el marco del proyecto *Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales* (PID2019-104285GB-I00), puede ser utilizada como recurso para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia del estudiantado universitario.

2. EVALUACIÓN FORMATIVA: INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

2.1. DEFINICIÓN Y PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso de recogida y análisis de datos que deben ser valorados para poder tomar decisiones. En función del objetivo que tenga la toma de decisiones, la finalidad de la evaluación puede ser sumativa o formativa. Estas finalidades no son excluyentes. De hecho, se debería llevar a cabo una evaluación formativa que permitiera acreditar el grado de consecución de los objetivos al terminar un curso o asignatura.

Una de las decisiones tiene que ver con la acreditación del grado de consecución de los objetivos o resultados de aprendizaje esperados (finalidad sumativa), lo que lleva a emitir una calificación. Este trabajo, del que como docentes somos responsables, se debe hacer con las máximas garantías y rigor. Ahora bien, la evaluación no solo debe producirse al final de un proceso de aprendizaje para certificar el nivel de consecución de contenidos y objetivos, sino que puede convertirse en un **proceso para el aprendizaje**, que ayude a los/las estudiantes a aprender. Para que este propósito sea posible (finalidad formativa) son necesarias dos premisas: a) que la evaluación sea continua, que se produzca a lo largo del proceso de aprendizaje y b) que la evaluación se acompañe de algún tipo de retorno o retroalimentación (*feedback*).

2.2. ESTRATEGIAS PARTICIPADAS POR EL ESTUDIANTADO

Los procesos de evaluación participados por el estudiantado contribuyen al desarrollo de los procesos de autorregulación. La autoevaluación permite que los/las estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora. Por su parte, la coevaluación o evaluación entre iguales incluye la revisión y valoración del trabajo de los compañeros, fomentando una perspectiva más amplia y crítica. Los procesos de evaluación entre iguales permiten afianzar el conocimiento de los criterios de ejecución de una tarea, ayudando así a hacerla mejor, pero sobre todo desarrollan el pensamiento crítico y el juicio evaluativo, muy vinculado a la autorregulación. Sin embargo, el diseño de estos procesos debe ajustarse a ciertos parámetros y decisiones alineadas con los propósitos formativos (Panadero *et al.*, 2023).

Los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales también se pueden guiar, haciendo un andamiaje para que el estudiantado vaya progresando en la adquisición de estas capacidades y retirando nuestro apoyo como docentes progresivamente. Es posible que al inicio se necesiten pautas cerradas, y donde el/la estudiante debe preguntar en qué se ha equivocado, por qué y qué hará la próxima vez. Para luego, progresivamente, ofrecer al estudiantado mayor autonomía y capacidad de autorregularse.

Como se ha indicado, el diseño de cualquier propuesta debe enmarcarse en la asignatura y la titulación de forma armónica y vinculadas al perfil competencial de ciudadano/a y profesional que contribuimos a formar. Ahora bien, la capacidad de evaluar a los otros y, finalmente, de autoevaluarse no se produce si no hay una planificación explícita para promoverla. Por ello esta planificación debe implicar varias asignaturas a lo largo del grado o del máster para que las prácticas de *feedback* vayan consolidando la adquisición del juicio evaluativo. Por tanto, se requiere no solo la voluntad y buen trabajo del profesorado sino una clara apuesta institucional por considerar que aprender a aprender a lo largo de la vida es un reto para todas las personas.

2.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos que permiten recoger información para valorarla y tomar decisiones han de ser acordes con la naturaleza del aprendizaje que se desea promover. Las *checklist* o listas de control y de verificación, las rúbricas y los *quizzes* pueden ser útiles como apoyo a la autoevaluación o a la evaluación entre iguales. Si las *checklist* incluyen aquellos procesos y aspectos que se deben tener en cuenta para resolver una tarea o una situación “tipo”, el estudiantado las podría utilizar para autoevaluar hasta qué punto han tenido en cuenta estos procesos y contenidos en la resolución de la tarea propuesta. Además, si el alumnado dispone de esta *checklist* o instrumento de evaluación antes de comenzar la tarea, les podría servir para planificar su proceso y, por tanto, promover la autorregulación de su aprendizaje. Ahora bien, resulta importante señalar que lo importante no es qué instrumento es el más interesante, sino cómo se emplea y con qué finalidad y, por tanto, si permite al estudiantado seguir aprendiendo. Si el instrumento contribuye a la finalidad formativa, convierte la evaluación en un proceso continuo que facilita el aprendizaje de los/las estudiantes, ayudándoles a comprender y mejorar su rendimiento académico.

Se pueden desarrollar prácticas de autoevaluación o de evaluación entre iguales. Ambas prácticas se pueden realizar con los mismos registros que se han indicado antes (*checklist*, escaleras, rúbricas), pero lo más importante es que tengan una naturaleza cualitativa y que fomente el compromiso y la corresponsabilización del estudiante en ir adquiriendo la capacidad autónoma de juzgar la calidad de su propio trabajo para poder hacerlo al terminar los estudios, como habilidad adquirida para su futura práctica profesional.

RECUERDA: la evaluación puede realizarse mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales, en cuyo caso puede promover la autorregulación y el aprendizaje autónomo del estudiantado, contribuyendo a su rendimiento académico y al desarrollo de habilidades críticas para su futuro profesional.

3. EL *FEEDBACK* PARA LA AUTORREGULACIÓN

3.1. SENTIDO DEL *FEEDBACK*: DE LA INFORMACIÓN EXTERNA A LA INTERNALIZACIÓN

La evaluación formativa es aquella que ayuda a aprender. Más que determinar en un estadio final qué se ha aprendido. Es aquella que, a lo largo de un proceso de aprendizaje, ayuda progresivamente a aprender cada vez más. Por ello, todas las tareas que se realicen en los procesos de evaluación continuada deben de acompañarse de retroacción o *feedback*.

El *feedback* no es solo la información que se proporciona sino el sentido que el o la estudiante da a la información que recibe y transforma en conocimiento para orientar sus futuras tareas o procesos (Carless y Boud, 2018).

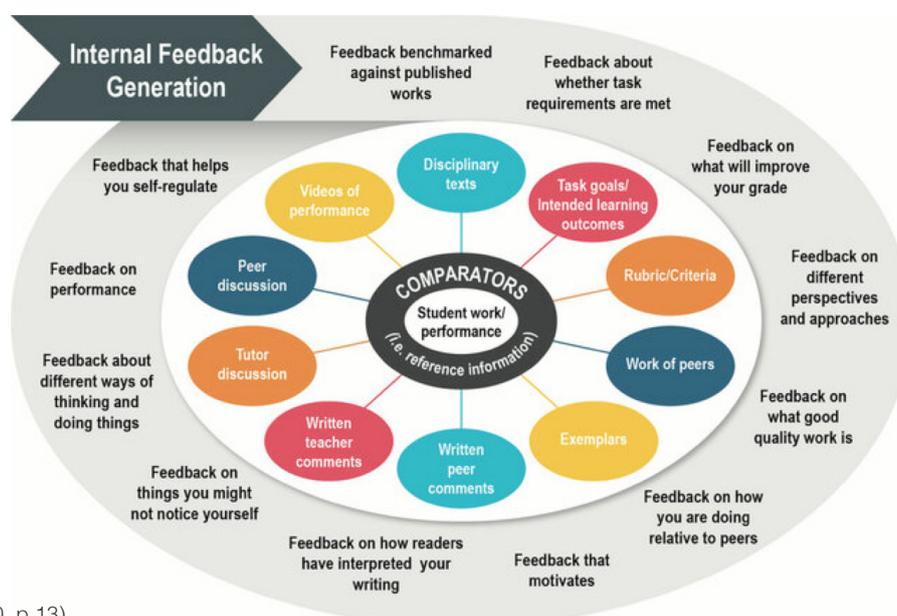
Esta información puede provenir de múltiples fuentes:

- El profesor.
- Los iguales.
- Uno/a mismo/a.
- Sistemas automatizados a partir de analíticas de aprendizaje.

De hecho, Nicol (2000) considera que siempre es una actividad comparativa respecto a ciertos criterios o modelos. Es así como, según este mismo autor, estos referentes externos proporcionan la oportunidad de generar un *feedback* interno, como muestra la Figura 3.

Figura 3.

Fuentes de comparación para generar el *feedback* interno.



Fuente: Nicol (2020, p.13).

Para que se produzca este proceso interno de significación de la información recibida, deben proveerse *outputs* externos, sea mediante un proceso comparativo natural por iniciativa del propio estudiante o por un proceso explícitamente diseñado por el profesorado. Hay estudiantes que, *motu proprio*, revisarán los criterios de evaluación, realizarán la búsqueda de otros trabajos similares, pedirán consejo a los amigos o compartirán lo que están haciendo con familiares o compañeros. Sin embargo, otros no lo harán. Como profesores/as podemos proporcionar oportunidades para que, quienes lo necesiten y lo deseen, puedan tener también la capacidad de buscar, interpretar y aplicar el *feedback*.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL *FEEDBACK*

En este sentido, si se proporcionan (por parte del profesorado, los iguales o automatizadamente) comentarios de *feedback*, este debería de tener ciertas características que contribuyen a que el *feedback* sea mejor. Estas son (Knight, 2022; Strijbos *et al.*, 2010):

- **Simple.** Es decir, proporcionarlo en frases cortas, y con un léxico inteligible por parte del estudiantado.
- **Específico o conciso.** Es decir, se centra en lo esencial, en los criterios más importantes y claramente vinculados con los resultados de aprendizaje.
- **Estructurado.** Es decir, que esté ordenado siguiendo un orden lógico, organizado en secciones.
- **Estimulante.** Es decir, que despierte el interés e invite al cambio.
- **A tiempo.** Es decir, debe darse cercano al momento de ejecución de la tarea y siempre antes de la siguiente entrega, para que puedan incorporarse cambios.
- **Honesto.** Es decir, no debe emitir opiniones sin fundamento, sino que debe basarse en hechos y evidencias, aplicando los criterios de evaluación con objetividad.
- **Constructivo y sugerente.** Es decir, debe proporcionar sugerencias y recursos, darse en un tono amable, de modo que el receptor lo tome como una crítica constructiva sobre la que apoyarse para realizar mejoras.
- **Participado.** Es decir, que, en la medida de lo posible, el estudiantado tenga un papel activo, de modo que no solo deba interpretar la información y aplicarla sino también que sea proactivo en la búsqueda de información y en la aplicación de los criterios.

RECUERDA: es importante tener un calendario para que los comentarios que van a permitir la mejora lleguen a tiempo. Usa el calendario para marcarte alertas.

3.3. FOCOS DEL *FEEDBACK*

Este *feedback* puede, además, tener varios focos (Hattie y Timperley, 2007):

- **Tarea:** proporciona información sobre aciertos y errores, logros y fallos.
- **Proceso:** se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas (comprensión, análisis, síntesis).
- **Autorregulación:** brinda información que permite monitorear los progresos y optimizar el aprendizaje autónomo, contribuyendo a la competencia de aprender a aprender.
- **Personal:** se centra en cualidades personales o en actitudes y proporciona estímulos para reconocer la motivación o el esfuerzo.

Al parecer, el *feedback* personal, de no vincularse a los criterios de una buena ejecución, parece tener un escaso impacto en el rendimiento futuro. El *feedback* sobre la tarea es el más usual pero los más interesantes son el *feedback* sobre el proceso y el autorregulador.

RECUERDA: es importante fijar criterios de evaluación no solo sobre la tarea sino también sobre el proceso y es relevante también que el estudiantado vaya monitoreando ese proceso de forma progresivamente autónoma. Recuerda asignar las etiquetas de monitoreo.

AMPLIAR INFORMACIÓN: algunas estrategias de *feedback* pueden ser consultadas en: <https://view.genial.ly/60fe824b5825d50ddf886a61/interactive-content-catalogo-de-estrategias-de-feedback-para-profesorado-universitario>.

4. SECUENCIAS

Una secuencia didáctica es un conjunto o serie ordenada de actividades relacionadas entre sí para la consecución de uno o más resultados de aprendizaje.

El desarrollo de secuencias pasa por diversas fases por considerar: (a) enmarcar las propuestas en el conjunto de un programa formativo; (b) enunciar la tarea; (c) conocer los objetivos que se plantean los/las estudiantes; (d) estar atento al desarrollo de la tarea; (e) recoger información sobre el proceso de aprendizaje y propiciar la reflexión sobre los comentarios recibidos y (f) diseñar instancias específicas de autorreflexión para la transferencia futura.

4.1. PARTIR DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Según ANECA (2022, p.13) los resultados de aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que una/un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un proceso de formación y aprendizaje. Se concretan en:

- Conocimientos o contenidos que han sido comprendidos, mediante la asimilación de teorías, información, datos, etc.
- Habilidades o destrezas, actitudes y valores para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.
- Competencias o capacidades demostradas para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

¿Cómo proceder?

- El/la profesor/a debe plantear todos los resultados de aprendizaje en el momento de diseñar el curso (sacarlos del plan docente y/o adaptarlos para que sean verdaderos resultados de aprendizaje).
- El profesor/a debe seleccionar alguno/s que pueden ser conseguidos con una tarea. El profesor/a debe pensar no solo en resultados de aprendizaje vinculados a contenidos disciplinares sino también en competencias transversales vinculadas a la asignatura (y al perfil que el grado/máster desea desarrollar).
- El/la profesor/a debe indicar los criterios de evaluación, así como los momentos de la evaluación y el rol del estudiantado en el proceso de evaluación. Con el fin de fortalecer el propósito formativo de la evaluación y la fase de monitoreo del aprendizaje autorregulado, hay que prever en qué momentos el estudiante va a tener *feedback* para poder procesarlo e integrarlo en su tarea o proceso de aprendizaje.

AMPLIAR INFORMACIÓN: para saber cómo redactar dichos resultados de aprendizaje, véanse ejemplos de las páginas 28-29 del documento de ANECA (2014). [Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje.](#)

4.2. ENMARCAR LAS PROPUESTAS EN EL CONJUNTO DE UN PROGRAMA FORMATIVO

La secuencia obedece a una lógica de la planificación y la programación didáctica. Imaginemos un curso con tres resultados de aprendizaje. Además, esa asignatura está comprometida con tres competencias transversales de egreso (probablemente, a partir de la nueva normativa que regula los currículums universitarios, articuladas integradamente en los resultados de aprendizaje de titulación) (tabla 3).

Tabla 3.

Ejemplo de un curso o asignatura.

	COMPETENCIA TRANSVERSAL QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR	Resultado de aprendizaje 1: Conocer la estructura organizativa de las escuelas de primaria.	Resultado de aprendizaje 2: Diseñar propuestas de servicios educativos donde la organización obedezca a criterios pedagógicos.	Resultado de aprendizaje 3: Analizar los aspectos relevantes de las instituciones escolares y de su organización, teniendo en cuenta el bienestar personal y relacional para las personas que conviven con ellos.
Tarea 1. Prueba escrita	Comunicación escrita (1)	(5)		
Tarea 2. Diseño de una organización educativa	Comunicación escrita (2) Análisis y síntesis (3)	(6)	(7)	
Tarea 3. Resolver un caso	Análisis y síntesis (4)			(8)

El hecho de que esté vinculada a determinadas competencias y alineada con ciertos resultados de aprendizaje obligará a disponer de ciertos criterios de evaluación. Por ejemplo:

(1) En el examen final habrá un criterio de evaluación (asignar peso) que sea: "Se expresa de forma escrita con propiedad, redactando textos con estructura, coherencia y lógica y utilizando el vocabulario de manera adecuada".

(4) En el caso habrá un criterio vinculado a: "Su respuesta muestra que ha realizado un análisis de la información que presenta el caso del caso".

(5) Habrá ítems que informarán de si conoce la estructura organizativa de los centros en función de su tipología.

(8) El caso debe contener algún criterio que informe de: "Analiza los aspectos relevantes del caso desde la perspectiva organizativa, identificando los componentes de las organizaciones escolar y valorando su pertenencia".

Cada criterio deberá tener un peso ponderado en la evaluación de la tarea.

Por estos motivos la secuencia de cada tarea debe de proponerse teniendo presente no solo los resultados de aprendizaje de la asignatura sino también

el resto de posibles secuencias que se proveerán longitudinalmente a lo largo del programa formativo, retirando el andamiaje al que se ha hecho referencia en el punto primero.

4.3. ENUNCIAR LA TAREA

Para crear una tarea deberíamos tener en cuenta cuatro puntos:

1. Asegurar que se trata de una tarea de calidad.
2. Descripción de la tarea.
3. Explicitación de los Resultados de Aprendizaje que contribuye a desarrollar.
4. Indicación de los criterios de evaluación, así como de los agentes evaluadores.

4.3.1. Tareas de calidad

El aprendizaje se produce al enfrentar desafíos, tareas complejas que nos reten. En parte, la calidad del aprendizaje depende de la calidad de la tarea que se proponga. Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2020) recogen que las tareas de calidad se caracterizan por ser retadoras, profundas y transferibles (tabla 4).

Tabla 4.

Las cuatro características de las tareas de calidad.

Constructo	Definición	Referencias
Reto	Abordar problemas abiertos y complejos que requieren pensamiento divergente, creatividad y establecer relaciones y conexiones significativas.	Ashford-Rowe et. al., 2014; Dochy & Gijbels, 2006; Gore et al., 2009; Sambell et al., 2013.
Profundidad	Demostrar una comprensión profunda mediante la utilización de métodos de indagación y pensamiento reflexivo y crítico.	Dochy, 2009; Entwistle Karagiannopoulou, 2014; & Herrington & Herrington, 2006; O'Donovan, 2016.
Transferencia	Utilizar estrategias de comunicación, oral, escrita o simbólica, mediante presentaciones, realizaciones o productos basados en la argumentación fundamentada.	Gore et al., 2009; Gulikers et. al, 2004; Smith & Smith, 2014.
Definición	Relacionar el conocimiento y la experiencia con otras asignaturas y con la realidad social y profesional.	Ashwin et al. 2015; Glofcheski, 2017; Gulikers et al., 2004, 2006; Ibarra-Sáiz et al., 2020; Strijbos et al. 2015.

Fuente: Ibarra-Sáiz y Rodríguez Gómez (2020).

El hecho de que las tareas sean profundas, retadoras y transferibles nos acerca a la evaluación auténtica. En este sentido, Villarroel y Bruna (2019) indican que los tres pilares de las tareas auténticas son:

1. **Realismo:** contextualizar y ubicar la evaluación en función de problemas profesionales o de la vida diaria, de modo que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para ofrecer una respuesta o solución que les permita valorar el conocimiento como un medio para comprender y transformar el mundo en el que viven.
2. **Desafío cognitivo:** medir habilidades cognitivas de orden superior, movilizándolo al estudiante para utilizar y transferir el conocimiento.
3. **Juicio evaluativo:** permitir que el estudiantado desarrolle e incorpore criterios de calidad que le permitan juzgar, objetivamente, su propio trabajo y el de sus pares, reflexionando acerca de las mejoras que puedan tener, logrando así la autonomía para monitorear y regular su proceso de aprendizaje.

RECUERDA: es importante que la tarea que plantees sea suficientemente desafiante.

Así pues... ¿has pensado si tu tarea es suficientemente...

- Abierta (admite más de una posible solución).
- Creativa (su resolución implica inventiva y pensamiento divergente).
- Relacionable con diversos contenidos (su resolución implica seleccionar diversos saberes de la/s asignatura/s).
- Transferible (los procesos aplicados se pueden generalizar o adaptar a otras situaciones).
- Profunda (no se trata de ejercicios mecánicos o actividades simplistas).
- Compleja (en tanto que plantea tareas retadoras, no de simple reproducción sino de producción, lo que requiere aplicar saberes y generar respuestas).
- Vinculada a habilidades cognitivas de orden superior (implica análisis, síntesis, evaluación).
- Contextualizada en entornos reales o simulados representativos de futuros escenarios profesionales.

AMPLIAR INFORMACIÓN: algunos ejemplos de tareas retadoras pueden hallarse en el documento [12 CLAVES para la evaluación formativa](#).

Las propuestas tipo “caza del tesoro” con las plantas medicinales, reconstrucción de hechos históricos seleccionando fuentes relevantes a partir de una carta o diario, creación de una producción audiovisual con *feedback* entre iguales o de creación y aplicación de un cuestionario para evaluar si se cumplen las normas de correcta fabricación farmacéutica son algunos de los ejemplos de tareas interesantes.

4.3.2. Descripción de la tarea

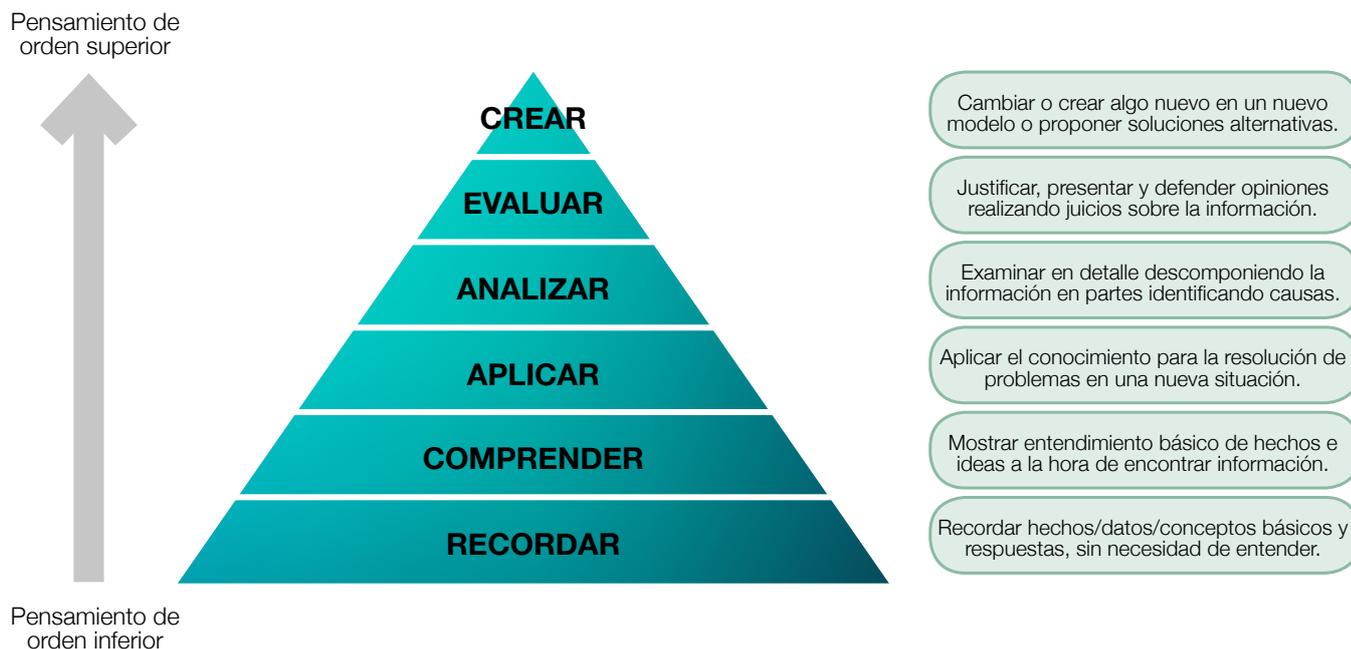
El enunciado puede ser un texto, un audio, un vídeo, etc., pero debe de explicar en qué consiste la tarea: realizar un ensayo, resolver un caso, realizar un proyecto, diseñar un boceto, programar un código, realizar una presentación, etc.

Si se trata de una tarea competencial la información puede presentarse narrativamente o con un póster o infografía que pudieran hallar colgado, con el texto de un *mail* que les podría llegar, con un fragmento de una película comercial, con una tabla con datos... es decir de modo situado y realista.

Al describir o dar las INSTRUCCIONES de la tarea recuerda emplear verbos que denoten claramente qué producto quieres (en función del resultado de aprendizaje que hayas establecido) y cómo lo quieres (soporte, longitud, requisitos de presentación, etc.). Puedes ayudarte de la taxonomía de Bloom (Figura 4).

Figura 4.

Taxonomía de Bloom.



Fuente: elaboración propia.

RECUERDA: puedes hallar ejemplos de cómo enunciar las tareas en: <https://dept.writing.wisc.edu/wac/tips-for-writing-an-assignment-and-teaching-it-to-students/>.

4.3.3. Criterios de evaluación

Los criterios son los principios o características deseables en torno a las cuales se va a emitir un juicio de valor. Indican lo que se va a valorar y orientan, por tanto, lo que el alumnado debe lograr. Han de:

- (a) Ser relevantes, no solo fijándose en cuestiones de formato o estructura sino en cuestiones sustantivas.
- (b) Estar alineados con los resultados de aprendizaje. Biggs y Tang (2033) se refirieron al alineamiento constructivo para enfatizar la necesidad de buscar la coherencia entre los resultados de aprendizaje, los métodos de enseñanza, las tareas de evaluación propuestas y los criterios de evaluación.
- (c) Ser transparentes, comunicados, difundidos y, especialmente, con el fin de que el estudiante se autorregule, comprendidos por este, para lo cual es interesante establecer algún tipo de acción de debate, intercambio, aplicación, etc. de los criterios con el estudiantado.

AMPLIAR INFORMACIÓN: para comprender cómo las estrategias de apropiación de los criterios afectan a la calidad de una tarea ver: Cano, E. (2023). [Análisis de los efectos de las estrategias de apropiación de los criterios](#). *Aula abierta*, 52(2), 151-159.

4.4. CONOCER LOS OBJETIVOS QUE SE PLANTEAN LOS/LAS ESTUDIANTES

En los procesos de autorregulación es importante establecer los propios objetivos. Por ello disponer de espacios para que el/la estudiante escriba qué desea (aprobar, sacar buena nota, profundizar en el conocimiento de algo, perfeccionar una competencia, saber si algo le gusta suficientemente como para dedicarse en su futuro profesional, etc.). No es necesario que el profesorado interfiera en este tipo de procesos, solo que dé la oportunidad de reflexionar sobre las propias metas y que piense cómo el estudiante podría monitorearlas, qué tipo de información necesitaría para saber si va bien o no.

4.5. ESTAR ATENTO/A AL DESARROLLO DE LA TAREA

El rol del profesorado en este punto es el de proporcionar tutorías o materiales de soporte para contribuir a hacer la tarea y proponer, si procede, comparadores (trabajos de otros años, rúbricas, etc.) para orientar la ejecución.

La ejecución puede ser más o menos autónoma pero siempre necesita del soporte y guía del profesorado. Si se trata de una tarea compleja, larga e iterativa pueden habilitarse durante el proceso estrategias de evaluación entre iguales o de autoevaluación que proporcionen referentes para realizar mejor la tarea y optimizar el proceso de aprendizaje.

4.6. RECOGER INFORMACIÓN SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LA TAREA PARA PROPICIAR LA REFLEXIÓN

Tras cada entrega parcial o tras algunas actividades de la secuencia (foro, etc.), es deseable planificar espacios específicos para que el estudiantado tenga que analizar la información recibida y tomar decisiones de futuro. Estas instancias deben ser más pautadas en el momento inicial y algo abiertas y optativas en las secuencias de SRL más avanzadas.

Ejemplo de pauta inicial:

- ¿Cuáles son los puntos fuertes que te han indicado que tiene tu trabajo?
- ¿Qué contenidos/apartados/procedimientos vas a mantener en esta tarea?
- ¿Qué aspectos de tu modo de trabajar o del proceso de trabajo que has seguido crees que debes mantener en el futuro?
- ¿Cuáles son los puntos débiles que te han indicado que tiene tu trabajo?
- ¿Qué contenidos/apartados/procedimientos vas a modificar en esta tarea en concreto?
- ¿Qué aspectos de tu modo de trabajar o del proceso de trabajo que has seguido crees que debes cambiar en el futuro?

Ejemplo de pauta final:

Ya has recibido feedback sobre tu tarea. Reflexiona y enfoca tu entrega final, así como tu proceso de aprendizaje.

4.7. DISEÑAR EL ENUNCIADO DE LA TAREA Y ADJUNTAR UNA EVIDENCIA PARA LA AUTORREFLEXIÓN

Como la autorregulación es un proceso cíclico, no posee la lógica de las asignaturas o cursos encapsulados, sino que posee un carácter continuo. Por eso, las entregas finales que pueden tener sentido para acreditar la adquisición de ciertos conocimientos en el marco de una asignatura deben entenderse como una parte del proceso de autorregulación, que seguirá produciéndose progresivamente. En este sentido, se propone acompañar la entrega final de oportunidades explícitas (de nuevo, más guiadas al inicio y menos con niveles superiores de SRL) para buscar la transferencia a futuros ciclos de aprendizaje.

Ejemplo de pauta inicial:

¿Qué aprendizajes extraes de la tarea realizada y del modo en que la has llevado a cabo?

¿Qué aspectos de tu modo de trabajar o del proceso de trabajo que has seguido crees que debes mantener en el futuro y por qué?

Ejemplo de pauta final:

Una vez entregada la tarea, recuerda que puedes tener presente cómo la has hecho y qué resultado has tenido para tu aprendizaje en otras tareas, asignaturas... Si quieres anotar algo, puedes hacerlo aquí:

5. REFERENCIAS

ANECA (2022). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/81865/220106_Informe_RA-V3.pdf/f5988756-632f-db29-c27c-e7b14ad83a8e?t=1656326305105.

Ayuste, A., Guàrdia, L., Cabrera, N. y Lluch, L. (2023). *Rúbrica de niveles de desarrollo de la competencia de aprender a aprender a partir de las fases del SRL del modelo cíclico de Zimmerman*. <http://hdl.handle.net/2445/205840>.

Biggs, J. B., y Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bloom, B. S. y Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. *Handbook 1: Cognitive domain*. Longmans.

Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>.

Cano, E. (2023). Análisis de los efectos de las estrategias de apropiación de los criterios. *Aula abierta*, 52(2), 151-159. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9018205.pdf>.

Cano, E.; Pons, L.; Lluch, L. (2020). *Feedback en la educación superior*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/171126>.

Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Texto pertinente a efectos del EEE). D. Of. Unión Eur, 2, 1-13.

Dent, A. L. (2013). The relation between self-regulation and academic achievement: A meta-analysis exploring variation in the way constructs are labeled, defined, and measured. *Durham, NC, USA: Duke University*. <https://dukespace.lib.duke.edu/server/api/core/bitstreams/4d696e9a-ef74-4743-9930-855ec4b3359e/content>.

Dettmers, S. (2010). *Effektive Hausaufgaben: Untersuchungen zu einem psychologischen*. (Doctoral dissertation). <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-4339>.

Dunn, K. E., Lo, W. J., Mulvenon, S. W., y Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72(2), 312-331. <https://doi.org/10.1177/0013164411428888>.

[org/10.1177/0013164411413461](https://doi.org/10.1177/0013164411413461).

Evidence for Learning (2019). *Metacognition and self regulated learning*. Sidney: Evidence for Learning. <https://evidenceforlearning.org.au/assets/Guidance-Reports/Metacognition/Guidance-Report-Metacognition-and-self-regulated-learning-WEB.pdf>.

Furman, M., Larsen, M. E., y Bellomo, A. (2020). Metacognición: ¿cómo formar estudiantes capaces de regular su propio proceso de aprendizaje? Documento N°7. Proyecto Las preguntas educativas. CIAESA. <https://laspreguntaseducativas.com/metacognicion/>.

González-Suárez, R. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y motivación académica: un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria*. <http://hdl.handle.net/2183/31247>.

Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81-108. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4>.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Evaluando la evaluación. Validación mediante PLS-SEM de la escala ATAE para el análisis de las tareas de evaluación. *RELIEVE*, 26(1), art. M4. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17403>.

Knight, S. (2022). *Principles of good assessment and feedback*. JISC.

Lluch Molins, L., y Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>.

Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>.

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Como se autorregulan nuestros alumnos? Revision del modelo ciclico de Zimmerman sobre autorregulacion del aprendizaje [How do our students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model on self-regulation of learning]. *Annals of Psychology/Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>.

Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J., y Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: Intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.

Sala, A., Punie, Y., y Garkov, V. (2020). *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>.

Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.

Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. <https://eric.ed.gov/?id=ED394663>.

Strijbos, J. W., Narciss, S., y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20(4), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>.

Trías, D., y Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM Ediciones.

Villarroel, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

