



HORIZONTE ACADÉMICO

Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza

Isleny Cruz Carvajal
Raquel Pinilla Gómez
Belén Puebla-Martínez
(COORDINADORAS)



Dykinson, S.L.

REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA:
OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA:
OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Coords.

ISLENY CRUZ CARVAJAL
RAQUEL PINILLA GÓMEZ
BELÉN PUEBLA MARTÍNEZ

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

REPENSAR LA INNOVACIÓN EN EL AULA: OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

Nº 181 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-931-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionada con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

LA CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS, UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

MARTÍNEZ-IZAGUIRRE, MIRYAM
Universidad de Deusto

AMEZUA-URRUTIA, ALAITZ
Universidad de Deusto

BALERDI, ENEKO
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se sitúa en la actualidad ante el desafío de desarrollar personas competentes para mejorar los contextos sociales y profesionales en los que se van a desenvolver. Este enfoque educativo vigente, basado en el desarrollo de competencias, incide en la cualificación de profesionales que afronten con responsabilidad y autonomía su propia vida y actividad profesional.

Paralelamente, el alumnado actual crece y vive en contextos diferentes a los vividos por los docentes universitarios, más tecnológicos, abiertos, interactivos; que ponen en cuestión la idoneidad de los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicados, para responder a sus características e intereses, y por tanto, para adecuarse a las necesidades que este nuevo perfil de alumnado presenta (García-Olalla et al., 2021).

Sin embargo, tal y como propone la Comisión Europea (2022) tanto al Parlamento como al Comité Económico y Social Europeo, la adecuación en la propuesta educativa al alumnado resulta vital. Más aun, teniendo en cuenta que el bienestar y la prosperidad de las generaciones

futuras depende de la formación de estas y, por tanto, de la respuesta universitaria a estos desafíos sociales presentes en la actualidad.

Las universidades han de convertirse en instituciones educativas promotoras de capacidades y conocimientos, y motor para el avance y resolución de los retos sociales. Para ello, desarrollar prácticas educativas que fomenten la inclusión educativa y la práctica democrática entre otras cuestiones se plantean como aspectos a considerar. Al tiempo, una educación superior excelente y ajustada al contexto requiere la estimulación de la innovación pedagógica, centrada en el alumnado, que permita itinerarios flexibles e interdisciplinares (Comisión Europea, 2022).

Es decir, esto deriva en la necesidad de optimizar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula, que permitan el desarrollo del talento, promoviendo perfiles autónomos, con orientación a la mejora y al logro. En este sentido, las metodologías activas cada vez cobran más fuerza.

2. METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA OPTIMIZAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Se ha de destacar el esfuerzo realizado en los últimos años para analizar el impacto positivo de las metodologías en la calidad de la enseñanza. Así, los estudios de referencia reflejan sus bondades en el incremento de la motivación del alumnado, así como en la mejora del rendimiento académico. Este hecho está provocando un cambio cultural en las universidades, primando la importancia de los procesos de aprendizaje vividos por el alumnado (Pérez-Porch, 2019).

Además, la autonomía en el aprendizaje se convierte en otro de los aspectos a impulsar en los procesos de aprendizaje universitarios, por su impacto a largo plazo y su contribución a la formación de profesionales cualificados. Todo ello exige la construcción de espacios educativos que conviertan al alumnado en protagonista consciente y regulador de su propia formación, con el apoyo del docente y en coordinación con otros profesionales (García-Martín, 2012).

Este protagonismo en el hecho educativo y en aras al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, no resulta posible sin una conveniente regulación del propio proceso de aprendizaje.

La autorregulación, entendida como el proceso activo en el que el aprendiz, atendiendo a los objetivos a alcanzar en su aprendizaje, pone en marcha acciones reguladoras que permiten conocer y controlar sus cogniciones, motivaciones y actuaciones; exige la consecución de los siguientes pasos (García Martín, 2012; Zimmerman, 2000):

- El alumnado debe autoconocerse. Esto supone que, por medio de la metacognición, el alumnado debe ser consciente de aquello que hace, de lo que conoce y de aquello que pretende alcanzar. El autoconocimiento tiene una visión amplia de uno mismo. Incluye la consideración e identificación de las propias emociones, así como de las estrategias de aprendizaje que pone en marcha ante las diferentes tareas que aborda.
- Capacitado por el propio autoconocimiento, el alumnado cuestiona, planifica y evalúa sus propias acciones en el proceso de aprendizaje.

Se constata, además, que este proceso de autorregulación, además de afianzar los objetivos de aprendizaje, favorece la motivación y la satisfacción en el abordaje de los procesos de trabajo requeridos para ello. De hecho, se reconoce la estrecha vinculación existente entre aprendizaje y bienestar al implementar procesos de autorregulación en el aprendizaje, y su impacto en la motivación hacia el avance. Así, cuando el alumnado dispone y aplica estrategias de autorregulación, éstas favorecen buenos hábitos de trabajo, impactando en su propia motivación por el estudio y potenciado el bienestar. Incluso, aun cuando se hacen presentes situaciones o elementos que puedan generar bloqueos durante el proceso (Boekaerts & Corno, 2005).

3. LA AUTOEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA FORMATIVA

La visión tradicional de la evaluación, centrada en la calificación o la rendición de cuentas, nubla en ocasiones las oportunidades que este proceso educativo ofrece precisamente para favorecer el aprendizaje y orientar al alumnado al logro de las metas planteadas.

El enfoque actual de la evaluación educativa, centrado en “la evaluación para el desarrollo de competencias” o “evaluación para el aprendizaje”, permite la promoción de las competencias en el alumnado (Birenbaum et al., 2006; Coll et al., 2007; Cano, 2008; Villardón, 2006).

“La cuestión nuclear consiste en diseñar e incorporar a la docencia... sistemas de evaluación que faciliten no sólo la obtención de esas evidencias, sino también que el profesorado pueda utilizarlas para apoyar adecuadamente a los alumnos en la adquisición y utilización de competencias” (Coll, 2007; p. 786).

Los procesos de evaluación se alinean de manera estrecha con el proceso de autoconocimiento, así como las acciones reguladoras a implementar en el aprendizaje para garantizar el avance, el bienestar y la motivación por el aprendizaje.

La evaluación como proceso orientado al aprendizaje ofrece una oportunidad importante para avanzar hacia el logro de metas en el aprendizaje, facilitando el camino hacia el éxito por medio del análisis del error como fuente de aprendizaje, y a través de la propia consciencia del momento o fase del camino en el que uno se encuentra inmerso.

Sin embargo, para que estos beneficios puedan resultar un hecho, es necesaria la implicación del estudiante en su propia evaluación, a través de la puesta en marcha de prácticas autoevaluativas.

La autoevaluación resulta una práctica muy poderosa para el aprendizaje del alumnado, pues en la medida en que un individuo es consciente de sus fortalezas y debilidades, de sus éxitos, así como de sus errores, es capaz de encontrar los caminos hacia la excelencia. Situar el locus de control en uno mismo capacita para seguir mejorando y orientando sus propias acciones en situaciones futuras, dotándole de autonomía, seguridad y control en sus propias posibilidades.

La práctica autoevaluada está ampliamente desarrollada en la infancia, pero parece diluirse con los años. La participación del adulto en el análisis de actuaciones del niño en entornos cotidianos, los juicios de valor realizados por el profesorado en los procesos evaluadores dentro del aula curso tras curso, van orientando al alumnado a establecer su referente en el profesorado, quién habrá de establecer qué es lo que está bien o mal. Que el alumnado recupere la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y se implique activamente en él debe ser una premisa básica en todo acto educativo y, por tanto, una labor docente.

Para lograr la eficacia en los procesos de autoevaluación, se requieren dos aspectos principales (Andrade y Valtcheva, 2009):

- Abandonar prácticas simplistas que otorgan al alumnado la oportunidad de calificar su propio trabajo, puesto que la naturaleza humana lleva a que el alumnado infle su propia calificación.
- Ofrecer al alumnado durante sus prácticas evaluativas la posibilidad de reflexionar sobre la calidad de su trabajo, en qué medida éste se alinea con los objetivos o criterios previamente establecidos. Es decir, el alumnado han de tener la posibilidad de trabajar y revisar borradores de trabajo que le den pautas para su propia mejora.

3.1. EL USO DE RÚBRICAS EN LA EVALUACIÓN

Las rúbricas han adquirido gran relevancia y uso en los últimos años en educación, y no menos en la Educación Superior. Sirven de instrumento para vehicular un feedback útil, en relación a los rendimientos los estudiantes, dando pautas de las áreas de mejora en las que es preciso intensificar esfuerzos y recursos. Pero, además, propician una evaluación formativa al facilitar la alineación de las expectativas curriculares de los docentes sobre los logros a alcanzar por parte del alumnado y las acciones que estos desarrollan para alcanzar tales fines, si estas con compartidas al inicio del proceso (Fraile et al., 2017). Como plantea García (2008), “dígame cómo va a evaluar y veré cómo tengo que estudiar” (p. 50).

Según establecen Lupión-Cobos y Caracuel-González (2021), son un vehículo idóneo para la comunicación e intercambio de información entre docente y alumnado, trasladando de manera ágil orientaciones para su adecuado desarrollo competencial.

La conjunción de metodologías activas de aprendizaje y evaluaciones formativas, deriva en el desarrollo de estrategias como la co-creación de rúbricas. La unión de las bondades de ambos aspectos propicia una propuesta educativa útil y eficaz, que debidamente guiada, puede contribuir a la promoción de aprendizajes activos, eficacia en el proceso de trabajo y al desarrollo de logros de alto nivel.

4. LA CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS

La co-creación de rúbricas aúna las bondades de las metodologías activas de aprendizaje y las oportunidades que ofrece la autoevaluación para la orientación al logro y al mantenimiento de la motivación durante los procesos previos a este.

La co-creación de rúbricas destaca por sus potencialidades para adaptarse a las capacidades (opiniones, deseos...) de los estudiantes, por permitir evaluar los propios pensamientos y sentimientos que se activan al tratar de alcanzar las metas establecidas (Zimmerman & Schunk, 2011), para orientarles al logro de las competencias establecidas (Ghosh et al., 2020), por su idoneidad para promover el interés, la motivación por el éxito y la responsabilidad durante el proceso de aprendizaje; y porque favorece la expresión y desarrollo de los talentos presentes en el aula, ajustando los retos y logros a las propias posibilidades (Astaiza et al., 2022; Gulikers et al., 2021).

Tal y como plantean numerosas investigaciones, esta estrategia resulta de gran interés porque favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre el nivel de exigencia que uno desarrolla sobre uno mismo, al permitir contrastar la presencia de diferentes grados de desarrollo, y en base a las propias motivaciones y orientación al logro, posibilita el análisis de las acciones que debe emprender para el alcance de tal fin (Meinking & Hall, 2020). Asimismo, el alumnado siente la posibilidad

de manejar la situación de aprendizaje, reduciendo la ansiedad ante el aprendizaje y la evaluación (Conde & Pozuelo, 2007). Esto permite un ajuste más eficaz a la tarea, así como del esfuerzo, redundando en una mayor motivación. Bien es cierto que se establecen unas premisas y orientaciones previas a considerar antes de su aplicación, como pueden ser: la conveniente familiarización previa del alumnado con el uso de rúbricas, el uso de un lenguaje cercano y comprensible que permitan un uso ajustado y adecuado de la herramienta, la colaboración y apoyo docente en el proceso creación de la rúbrica. Entre los expertos, también señalan la relevancia de considerar errores que comúnmente comete el alumnado. Además, es relevante a la hora de abordar la co-creación de rúbricas ser conscientes de las posibles discrepancias que pueden surgir entre el docente y el alumnado a la hora de definir qué criterios son los más relevantes para evaluar los aprendizajes, así como sus niveles de logro (Fraile et al., 2017).

Además, ampliar el tiempo de la intervención, favoreciendo actividades metacognitivas, permitirá avanzar hacia la autorregulación y la mejora de la eficacia en el aprendizaje.

4.1. MODALIDADES DE APLICACIÓN DE LA CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS

El uso de rúbricas en educación, desde un punto de vista formativo, está viviendo procesos de experimentación claros en aras a un mayor aprovechamiento de las oportunidades que su uso ofrece. Además de la creación y uso específico por parte del docente para ofrecer un feedback cualitativo que permita la mejora y el avance del alumnado en sus procesos de aprendizaje, se abren vías a la colaboración del alumnado en el proceso de construcción de tales instrumentos, favoreciendo la implicación y comprensión de los logros educativos por parte de los mismos. En este sentido, se presentan dos posibilidades en la creación colaborativa de la rúbrica por parte del alumnado.

Por una parte, y siendo la más extendida, se ofrece al alumnado la posibilidad de participar en la construcción de una rúbrica, tras haber vivido un proceso de sensibilización y formación en relación al objeto de estudio. Esta aproximación al contenido, les otorga un conocimiento básico

que les permite definir de manera más solvente posibles criterios evaluables, así como niveles de calidad posibles durante el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se ofrece la experiencia de co-creación de rúbricas como una oportunidad de aprendizaje inductivo, que despierte el interés del alumnado por aproximarse al objeto de estudio, y que genere procesos de indagación e investigación. La propia construcción del instrumento les lleva a la búsqueda de conocimiento sobre el área de trabajo. El aprendizaje basado en la indagación se reconoce como una metodología educativa crucial en el desarrollo integral del estudiante (Aramendi et al. 2018). Esta modalidad posibilita de manera paralela el desarrollo de aprendizajes activos y significativos, y la construcción colaborativa de una herramienta que le sirva para regular su propio proceso de aprendizaje.

En ambas modalidades resulta esencial considerar el papel formativo de la rúbrica, superando su valor como instrumento para la calificación. El alumnado debe vivir la experiencia de co-creación de rúbricas como una práctica que le sirve para avanzar en sus logros y aprender de los posibles errores que de manera natural se presentan en todo proceso de aprendizaje.

4.2. FASES DE APLICACIÓN DE LA CO-CREACIÓN DE RÚBRICAS

Con el fin de implementar de manera adecuada el proceso, se recomienda el seguimiento de diferentes fases (Fraile et al., 2017):

- *Primera fase: creación colaborativa de la rúbrica.* En ella, se procede a la definición y descripción de los criterios de evaluación en base a los objetivos planteados. Asimismo, se detallan los diferentes niveles de calidad posible que se pueden dar en el abordaje de dicha tarea. Resulta muy recomendable de cada a ofrecer una retroalimentación útil, incorporar posibles errores que el alumnado puede ir cometiendo a lo largo del proceso de aprendizaje, dando cuenta del momento de avance en el que se sitúa. A veces, existe cierto hábito de aplicar puntuaciones cuantitativas a los diferentes niveles de dominio. Sin embargo, no debe olvidarse que la rúbrica fundamenta su bondad en el

feedback cualitativo que ofrece. De ahí, la necesidad de focalizar los esfuerzos en realizar descripciones concisas y útiles de los diferentes niveles de calidad posibles.

- *Segunda fase: explicación de la rúbrica.* En este momento es conveniente compartir tiempos de explicación de la herramienta creada, que permita armonizar y homogeneizar la comprensión y sentido de cada uno de los criterios de evaluación y niveles de dominio descritos. A veces una de las mayores de dificultades que surgen en los procesos evaluativos es garantizar la unidad de criterio, es decir, que haya uniformidad a la hora de valorar un mismo producto entre diferentes evaluadores, a pesar de compartir criterios. Por tanto, se trata de converger en el modo en el que se interpreta cada uno de los criterios y niveles de calidad, empleando si fuera necesario, ejemplos claros.
- *Tercera fase: entrenamiento y actividades metacognitivas.* Con el fin de afianzar un uso eficaz de la rúbrica, resulta conveniente durante el proceso de aprendizaje, desarrollar espacios y momentos en los que entrenarse en su empleo. Por ejemplo, realizando autoevaluaciones y coevaluaciones. Además de familiarizarse en su uso, favorece de manera inmediata una evaluación formativa orientada la mejora.

Podría decirse que en esta fase se produce una democratización plena del proceso evaluador. La coevaluación favorece la comparación de los criterios valorados por alumnado y profesor, dando lugar a aprendizajes desde dimensiones socioafectivas, a la aceptación de la diversidad de perspectivas y su visión como una oportunidad, así como a la necesidad de negociar para llegar a posturas comunes y de acuerdo (Borjas, 2011; Meinking & Hall, 2020).

Además, el empleo de actividades metacognitivas entraña una mejora de la capacidad autorreguladora, de la autoficacia y del rendimiento académico del alumnado. Asimismo, conviene considerar el valor que el alumnado otorga a la promoción de estrategias metacognitivas por parte del docente. Así, el alumnado

reconoce este hecho, desde un plano afectivo y emocional, como un acto de compromiso del docente con su formación y crecimiento (Aramendi et al., 2018; Hinojosa & Sanmartí, 2015).

- *Cuarta fase: calificación.* En ella, aplicando el instrumento co-creado, se procede a calificar el resultado. Su implementación podrá ser variada. Si bien es cierto que la práctica más habitual en este punto es que el propio docente califique los trabajos, se vienen extendiendo otros procesos. Estos, entendidos como calificación dialogada, abren un debate en el que ambas partes, tanto profesorado como alumnado, esgrimen los argumentos pertinentes para considerar una u otra calificación. Este momento puede resultar muy enriquecedor, dado que impulsa una reflexión profunda sobre los argumentos emitidos por ambas partes. Finalmente, existe la posibilidad de facilitar al alumnado la autocalificación o la cesión a este de un porcentaje de la calificación. Sin embargo, esta posibilidad entraña un acto claro de confianza por parte del docente, y la necesidad de una clara honestidad y responsabilidad por parte del alumnado.

4. BENEFICIOS

La literatura recoge ampliamente los beneficios de la promoción de prácticas evaluativas formativas (Bond et al., 2020). Asimismo, en sus diversas formas se acentúa la conveniencia de la participación activa del alumnado en la propia evaluación analizando, reflexionando y tomando decisiones (Izquierdo et al., 2019). Pues esta práctica muestra un importante potencial para el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, reflexivo e independiente, el desarrollo del conocimiento a partir de la resolución de problemas, la autosuficiencia para la dirección del propio trabajo, el debate y la negociación, la confianza en uno mismo y la autonomía en el aprendizaje (Rodríguez-Gómez et al., 2012).

Por su parte, el uso concreto de la co-creación de rúbricas supone una estrategia útil para optimizar los procesos de aprendizaje en la Educación Superior. Se ha constatado que sus principales bondades residen en la manera en la que facilitan la comprensión de los criterios de

evaluación por parte del alumnado, así como su capacidad para fomentar el compromiso del alumnado con la tarea, posibilitando el desarrollo de un rol más activo y el ejercicio de la responsabilidad ante el aprendizaje. El locus de control recae claramente sobre el propio aprendiz, derivando en un aumento de la motivación, así como en una mayor confianza en las propias posibilidades ante las tareas y objetivos a desarrollar en el aula.

La co-creación de rúbricas, basa su acción en el desarrollo de la metacognición y de la autorregulación, afianzando el protagonismo en el proceso formativo, así como la significatividad de los aprendizajes realizados, a favor, en definitiva, de la mejora del rendimiento académico. Por tanto, cabe considerar esta estrategia entre las prácticas educativas recomendables en la educación universitaria.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de una educación basada en competencias en la Educación Superior reclama alumnado plenamente responsable y activo en su proceso de aprendizaje. La consciencia de los objetivos a alcanzar, de los niveles de calidad a los que es posible aproximarse, y gozar de un acompañamiento docente y de iguales, que permita autoconocer sus posibilidades y regular su propio proceso de aprendizaje, afianza su seguridad en su avance hacia el logro de las metas educativas establecidas. Le permite, además, un desarrollo competencial, mejorar su eficacia ante el aprendizaje, y gozar de una confianza en sus propias posibilidades, que le exhorte a perseverar y tolerar las dificultades inherentes a todo proceso de aprendizaje. Por tanto, la implementación de estrategias como la co-creación de rúbricas debe situarse entre las opciones metodológicas a emplear por el docente universitario.

8. REFERENCIAS

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Aramendi Jauregui, P.; Arburua Goinetxe, R.M. & Buján Vidales, K. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Astaiza, A.F., Castillo, M.I., Rojas, G.A., Mazorco, J.E. & González, J.J. (2022). Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 84-104
<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12913>
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R. & Nickmans, G. (2006). A Learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review* 1(1), 61-67.
- 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(2), 199-231.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bond, E., Woolcott, G., & Markopoulos, C. (2020). Why aren't teachers using formative assessment? What can be done about it? *Assessment Matters*, 14, 112-136. <https://doi.org/10.18296/am.0046>
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de formación de formadores. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 15, 94-107.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1206>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., & Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en Educación Superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- Comisión Europea (2022). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una estrategia europea para las universidades. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52022DC0016>

- Conde, A. & Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2007.i63.06>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221.
- Ghosh, S., Bowles, M., & Abeysiriwardhane, A. (2020). Does excluding students from co-creation of rubrics affect their academic achievement in the associated authentic assessment task? *Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs*, 12(4), 243–258. <https://doi.org/10.1080/18366503.2020.1810602>
- Gulikers, J., Brinkman, D., & Runhaar, P. (2021). Using a rubric to grasp intercultural competence development in vocational education. *Journal of vocational education & training*, 73(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1688854>
- Hinojosa, J., & Sanmartí, N. (2015). La autorregulación metacognitiva como medio para facilitar la transferencia en mecánica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 12(2), 249-263. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2919>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). Cooperative learning in teachers teaching of Primary Education. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543–559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Lupión-Cobos, T., & Caracuel-González, M. (2021). Competencias profesionales de futuros docentes de Educación Secundaria. Estudio de caso de la evaluación formativa promovida mediante e-rubricas en la especialidad de Física y Química. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(1), 197- 221. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8374>
- Meinking, K. A., & Hall, E. E. (2020). Co-Creation in the Classroom: Challenge, Community, and Collaboration. *College Teaching*, 68(4), 189–198. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786349>
- Pérez-Porch, A. (2019). Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior. Tesis Doctoral.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sainz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. A., & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.pdf

- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.