

EFECTOS DE ENSEÑAR ACTIVAMENTE CONTENIDOS PSICOLÓGICOS Y AUTOEVALUACIÓN ESTUDIANTIL. 1

JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ VILLEGAS
MARCOS EVENCIO VERDEJO MANZANO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES.

RESUMEN

Se integraron tres propuestas innovadoras de enseñanza en dos cursos de licenciatura de Psicología: *Hacer Visible el Aprendizaje*, *Buenas Prácticas de Enseñanza* y *Enseñanza Centrada en el Aprendizaje*; se buscó comprobar sus efectos en el aprendizaje de los alumnos a partir de: 1) la comparación pre/pos test para valorar los conocimientos de los alumnos tanto al inicio como al final de los cursos, 2) La opinión de los estudiantes sobre el logro de los objetivos de los cursos, el identificar a quien atribuían este logro y otros objetivos colaterales obtenidos y 3) una autoevaluación de los alumnos. Los resultados mostraron incremento en sus puntuaciones en comparación con el pre test, la prueba de Wilcoxon resultó significativa y puede atribuirse a la metodología de enseñanza empleada. Por otro lado, casi todos los alumnos consideraron que los objetivos se lograron completamente, lo atribuyeron a su esfuerzo y dedicación, a las actividades realizadas y la retroalimentación recibida por el profesor. Los objetivos colaterales obtenidos son que los estudiantes son más críticos con la disciplina, reportan haber experimentado integración y la libertad para expresarse en el aula. La autoevaluación muestra que el 70% de ellos no coincidió con la calificación final, ya sea porque se sobreevaluaron o devaluaron, lo cual abre el camino para investigaciones sobre el porqué de las discrepancias a pesar de conocer sus calificaciones a lo largo del semestre. Finalmente, los resultados pretenden alentar a otros profesores a emplear metodologías de enseñanza innovadoras, identificar sus logros y compartir sus resultados.

Palabras clave: Educación Superior, Psicología, Evaluación del Aprendizaje, Autoevaluación, Desempeño Académico.

INTRODUCCIÓN

Es un enorme reto hacer que los estudiantes adquieran y retengan los conocimientos estipulados en los programas académicos, algunos reportes mencionan que no se logra porque muchas veces la enseñanza en educación superior enfatiza sólo la recepción del conocimiento y no estimula los procesos cognoscitivos superiores (Garnier, 1998, cit en Weimer, 2002:19). En psicología, particularmente, se encontró que el 76% de los alumnos de un semestre no recordaron los conceptos básicos revisados en ciclos anteriores (Carlos, Castañeda & Cardozo, 2015). Además, los estudiantes sienten que lo aprendido en las escuelas es ajena a sus necesidades e intereses, solo van por obtener grados y diplomas mas no por el gusto de aprender (Shernoff, 2013).

Para encarar esta situación, se han propuesto diferentes alternativas e innovaciones didácticas. Todas ellas tienen el común denominador de buscar sustituir a la enseñanza tradicional y proponer el uso de estrategias activas de enseñanza.

La investigación presentada se inscribe en esta línea, ya que presenta los resultados de enseñar activamente los contenidos de dos asignaturas de un curriculum de psicología , verificar sus efectos positivos en el aprendizaje y la consecución de los propositos de la enseñanza , es un ejemplo de una enseñanza innovadora, se comparte con el ánimo de servir a profesores que buscan enseñar de manera diferente a la tradicional, pero que no les queda claro cómo hacerlo.

Así los objetivos de la investigación son: mostrar los efectos de enseñar activamente contenidos psicológicos, recopilar las opiniones estudiantiles sobre el nivel de logro de los objetivos de los cursos recibidos, identificar otros resultados colaterales conseguidos, conocer a quién le atribuyen los avances y analizar la forma en que ellos se autoevalúan.

La metodología de enseñanza integró las aportaciones de tres propuestas innovadoras: 1) Haciendo visible el aprendizaje, 2) Las buenas prácticas de enseñanza y 3) La enseñanza centrada en el aprendizaje. Por otro lado, se trabajaron con dos propuestas de evaluación: a) La autoevaluación estudiantil y b) El modelo de valor agregado.

A continuación se describen los fundamentos teóricos que sustentan la investigación.

1) *Haciendo visible el aprendizaje.*

John Hattie es un investigador australiano que integró los factores que la investigación educativa ha encontrado que impactan positivamente el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Posteriormente, hizo un libro para docentes con el fin de ayudarlos a implantar estos conocimientos

en el aula (Hattie, 2012). En su última obra analiza de manera mas detallada las formas como los seres humanos aprendemos y postulan nueve principios del aprendizaje (Hattie & Yates, 2014). Ahí señala que el aprendizaje se maximiza cuando el maestro lo ve a través de los ojos de los alumnos, hace lo necesario para evaluar el impacto de su docencia en la adquisición de conocimientos y sobre todo le hace cambios a partir de los resultados obtenidos. A este proceso le llama *hacer visible al aprendizaje*. Para lograrlo propone realizar las siguientes actividades genéricas:

- El maestro necesita identificar lo que sabe el alumno al momento de comenzar su instrucción y tener claridad de adonde quiere llevarlo al término de la misma.
- Tener la expectativa de que todos sus alumnos pueden aprender.
- Dar la bienvenida al error como oportunidades para el aprendizaje y no castigarlo.
- Enseñar con pasión y tener como foco central el aprendizaje de sus estudiantes.

Para lograr todo lo anterior, los maestros necesitan planear bien su enseñanza, estipular claramente los objetivos y los criterios de éxito, ofrecer retroalimentación, la enseñanza consistiría en moverse de donde se encuentran los alumnos a donde se quiere llegar. La tarea del maestro es enseñar directamente a los alumnos el nuevo conocimiento, pedirle actividades que involucren la solución de problemas y la realización de tareas, explorar nuevas relaciones de los conceptos, confrontar las ideas erróneas, corregir los errores y las ideas equivocadas, implica la práctica de lo aprendido para automatizarlo, escuchar, explorar y probar, entre otras acciones. Por eso mismo, los autores señalan que un aprendizaje complejo no se da por osmosis o por descubrimiento, sino por el apoyo explícito del maestro al proceso de aprendizaje del alumno.

Lo anterior se basa en concebir a la enseñanza no como propiedad privada y cerrada, sino como una actividad transparente y abierta al escrutinio público, sobre todo al de otros colegas, para apoyarse mutuamente en sus procesos de desarrollo profesional (Bolívar & Caballero, 2008).

2) *Las buenas prácticas de enseñanza*

Otro referente fue el estudio de lo que hacen los maestros sobresalientes valorados así por sus alumnos y colegas (Bain, 2004; Blanco, 2009; Carlos, 2006 y 2014a; e Ibarra, 1999). Su práctica docente se distingue por su *capacidad didáctica* en el sentido de explicar en términos claros conceptos complejos, combinar estrategias para impartir clases amenas y atractivas, por crear una atmósfera para el aprendizaje y adaptar su enseñanza a las características de los alumnos. Por su *actitud* hacia la enseñanza en el sentido de disfrutarla, por buscar buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes. Ser auto-críticos con lo que hacen, buscar constantemente su superación profesional, estar abiertos a la retroalimentación de sus alumnos, mostrar gran compromiso y responsabilidad con

su labor docente. También *dominan ampliamente* su tema de enseñanza y muestran *rasgos personales* tales como: apoyar constantemente a los alumnos, ser consistentes, empáticos, justos, pacientes, congruentes, con liderazgo, creativos e innovadores y humildes.

3) *La enseñanza centrada en el aprendizaje (ECA).*

Este tercer referente se distingue por colocar al alumno al centro de la instrucción, por ser el protagonista de este proceso y su aprendizaje la meta principal (Carlos, 2011). Por eso, vincula lo enseñado a las necesidades e intereses de los estudiantes y pretende que lo aprendido tenga un valor social (Weimer, 2002), que los contenidos se distingan por su *relevancia cultural* ya que se ha encontrado que eso favorece al aprendizaje (Na`ilah, 2016). En la ECA los conocimientos no son cubiertos sino usados (Zabala, 2000), no son contenidos adquiridos sólo teóricamente sino sobre todo vivencialmente y se motiva a los alumnos planteándoles retos. Weimer (2002) resalta la importancia de dar a los estudiantes la responsabilidad por su aprendizaje. Para ello es necesario estimular su interés en el contenido por aprender, ayudarlos en la auto-regulación de su proceso de adquisición de conocimientos y conseguir su autonomía intelectual. Este autor menciona que la evaluación no debe usarse solo para acreditar, es más efectiva cuando el docente la utiliza para favorecer y comprobar el aprendizaje.

La ECA se fundamenta en las investigaciones que han descubierto que los estudiantes aprenden mejor cuando construyen su conocimiento en lugar de recibirlo (Huba & Freed, 2000). Es crucial trabajar con tareas, practicar lo aprendido y contar con modelos o ejemplos que les ayuden a comprender lo que se les pide hacer (Reigeluth, 2013).

En suma, esta propuesta da gran importancia al papel activo del estudiante y que éste tenga claro que aprender va a requerir de su esfuerzo y dedicación (Carlos, 2014b), ya que sin este grado de involucramiento no se va a producir el aprendizaje.

4) *La autoevaluación*

La autoevaluación es compatible con el modelo del aprendizaje activo. Bound (2006, citado en Rodríguez, Ibarra & Gómez 2011) considera que la implicación más activa de los estudiantes, no solo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje, sino en los propios procesos de evaluación, es una de las principales innovaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje universitario.

La autoevaluación se entiende como aquella que una persona realiza sobre si misma o sobre su proceso y/o resultado personal (López, 2005). Los principales beneficios de utilizarla es ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su progreso individual, a responsabilizarse de sus actividades, permitiendo la reflexión sobre lo que han aprendido, identificando sus lagunas y las acciones a realizar para adquirir los contenidos que aún no dominan (Rodríguez, Ibarra & Gómez, 2011; Trujillo, 2010).

Sin embargo, la autoevaluación puede presentar algunas limitaciones entre las que destacan dos: 1) los alumnos suelen confundir sus deseos con su aprovechamiento y desempeño escolar real; es decir, valoran a este conforme a lo que quieren y no a lo que hacen (Trujillo, 2010); y 2) los estudiantes a veces tienden a ser más exigentes que el profesorado al momento de emitir una calificación (López, 2005).

Cruz y Quiñones (2012) ofrecen una posible solución para afrontar las limitaciones de la autoevaluación, en primer lugar se debe contrastar la opinión del alumno con la de sus compañeros y la del docente. Es el docente quien debe fijar los criterios contra los que se va a comparar el rendimiento. En segundo lugar, sólo por medio de la continua autoevaluación, puede ir disminuyendo la subjetividad y el juicio inapropiado sobre el nivel de sus realizaciones.

5) *Modelo de valor agregado*

Hattie (2012) recomienda: *maestro conoce el efecto de tu enseñanza en tus estudiantes*. Sin embargo, no es una tarea sencilla determinar el grado de esta contribución. Para evaluarla se ha utilizado el modelo estadístico denominado *valor agregado*, el cual de acuerdo con la OCDE (2011) es uno que ayuda a estimar las contribuciones relativas de las escuelas o del docente al progreso escolar respecto de los objetivos educativos declarados o prescritos. Dicho modelo propone comparar el rendimiento de los estudiantes en dos momentos, uno a su ingreso a la institución o al inicio de un curso y otra al concluir sus estudios o el curso.

DESARROLLO

Participantes

Fueron 20 alumnos de la Licenciatura en Psicología de la UNAM del ciclo escolar 2016- 2, de dos asignaturas: Evaluación Educativa con 7 alumnos y Paradigmas en Psicología de la Educación con 13.

Metodología de enseñanza empleada en los cursos

La enseñanza realizada integró las tres innovaciones descritas anteriormente. Se hizo centrada en el estudiante, enfatizando la realización de productos y tareas, se utilizaron diferentes

estrategias didácticas, así como la retroalimentación y una constante evaluación por eso en todo momento los alumnos sabían cual era su rendimiento. Esto fue lo compartido pero en cada asignatura existieron actividades específicas, mismas que se describen a continuación.

Evaluación Educativa: Los alumnos revisaron: las fases, tipos y funciones de la evaluación educativa, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación docente, la acreditación y situación de la evaluación educativa en México. Se elaboraron varios productos como diferentes instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, una metaevaluación, un estudio de acreditación donde ofrecieron soluciones a una problemática de la facultad que ellos eligieron y el diseño de un sistema de evaluación docente que incluía al instrumento para hacerla.

Paradigmas en Psicología de la Educación: Se revisaron los postulados del cognoscitivismo, constructivismo, humanismo, la enseñanza centrada en el aprendizaje y sus principios, además de la educación emocional, a fin de aplicarlos para mejorar la docencia. Los alumnos realizaron diferentes productos como: poemas, canciones, juegos y ensayos. Al final, elaboraron una propuesta innovadora de enseñanza presencial o en línea.

Tipos de evaluación e instrumentos utilizados

Se hicieron dos tipos de evaluaciones, una que buscó valorar el desempeño de los alumnos y otra para evaluar el impacto de los cursos. A continuación se describen los instrumentos utilizados.

Pre test/ Pos test: Se usaron para identificar los conocimientos de los alumnos al inicio del curso y los adquiridos después del mismo. Estos fueron los instrumentos empleados:

- *Evaluación Educativa:* Prueba objetiva con 9 reactivos.
- *Paradigmas en Psicología de la Educación:* Constó de dos instrumentos, el primero fue una prueba objetiva con 12 reactivos y el segundo fue un análisis de un caso de un ejemplo de una enseñanza deficiente donde tenían que identificar las fallas del maestro y ofrecer soluciones basadas en los paradigmas y principios revisados, constó de 3 preguntas abiertas.

Evaluación de los objetivos del curso: Dicho instrumento contaba de dos apartados. En la primera sección se pidió al alumno que a partir de la escala: *completo, regular y deficiente*; calificara en qué medida consideraba haber logrado los objetivos del curso. Para complementar estas respuestas el alumno justificó si el logro se debió al *estudiante, al profesor o al programa académico*.

Mientras que la segunda sección contaba con una pregunta abierta en la que se pedía indicara otros objetivos no especificados en el programa, pero que consideraban haber logrado durante el curso.

Autoevaluación: Era una pregunta donde se les pedía calificarse según lo que creía fue su desempeño durante el curso, ella fue comparada con la calificación obtenida, las respuestas se categorizaron de la siguiente manera: se *sobreevaluó*, se *devaluó* o *concuerta* con su calificación final.

RESULTADOS

Con el fin de evaluar si la metodología de enseñanza empleada tuvo efectos sobre el aprendizaje, se realizaron dos tipos de análisis, una comparación del *pre test* y *pos test*; para lo cual se empleo la prueba de Wilcoxon para verificar las ganancias en el aprendizaje. El segundo fue la recopilación de sus opiniones sobre los *objetivos del curso* lo cual se hizo por medio de frecuencias y porcentajes. De esa misma manera se agruparon los resultados obtenidos en las respuestas de la *autoevaluación* y de los *objetivos logrados de forma colateral*.

Pre test/ Pos test

En la tabla 1 están los resultados de la aplicación del pre test y pos test (inicio y final) del curso con el fin de evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Los exámenes fueron calificados convirtiendo las puntuaciones a partir de una escala de 0 a 10. Es importante recordar que en la materia de Paradigmas en Psicología de la Educación existieron dos exámenes, de los cuales uno fue un caso, este fue calificado a partir de una escala de 0 a 6. Los resultados muestran un incremento en los promedios de cada curso en comparación con el pre test. INSERTAR TABLA 1

Los resultados de la prueba Wilcoxon fueron: para el examen de Evaluación Educativa ($z = -2.366$, $p < .018$), el de Paradigmas en Psicología de la Educación examen ($z = -3.350$, $p < .000$) y el análisis de caso fue de ($z = -3.061$, $p < .002$), estas diferencias son significativas sugiriendo que el grado de conocimientos de los alumnos aumentó como resultado de la metodología de enseñanza.

Autoevaluación

A partir de la comparación entre la calificación real del alumno y su auto evaluación se encontró que, concretamente en el curso de Evaluación Educativa, seis de los siete alumnos se devaluaron, este curso se daba en el turno vespertino y el estudiante restante concordó con lo que realmente obtuvo, ningún se sobrevaloró. En cambio, en el curso de Paradigmas en Psicología de la Educación, seis de los trece estudiantes se asignaron una calificación mayor a la que realmente

obtuvieron, mientras que la misma cantidad de alumnos concuerda en su autoevaluación con su calificación final, en este curso solo un alumno se devaluó. En síntesis, de los veinte alumnos siete se sobrevaloraron, siete concordaron con lo que en realidad obtuvieron y seis se subestimaron.
INSERTAR TABLA 2

Objetivos logrados de los cursos

La mayoría de los alumnos opinó haber alcanzado los objetivos de forma completa, el 54.14 % en el curso de Evaluación Educativa y el 77.08 % en el de Paradigmas en Psicología de la Educación, y de forma regular el 40 % y el 22.1 %, respectivamente. Solo en el de Paradigmas en Psicología de la Educación hubo un estudiante que considero deficiente el logro de los objetivos.

Factores que contribuyeron a los logros de los cursos

Con el fin de identificar cuáles fueron los factores considerados por los estudiantes para el logro de los objetivos de los cursos, se encontró que en Evaluación Educativa la mayoría lo atribuyó a la dedicación y trabajo del alumno (50 %), mientras que en Paradigmas en Psicología de la Educación la mayoría lo atribuye a las actividades y la retroalimentación ofrecida por el profesor (61.53 %). En ambos cursos, fueron minoritarios los que mencionaron al programa de la materia.

Logros colaterales de los cursos

Con respecto a la identificación del logro de los objetivos colaterales; es decir, aquellos que no estaban estipulados en los programas de los cursos pero fueron alcanzados como resultado de las actividades realizadas, muestran que en el curso de Evaluación Educativa la mayoría de los alumnos (35.29 %) opinó haber adquirido un pensamiento crítico sobre la evaluación educativa y de la situación de la misma en el país; mientras que en el de Paradigmas en Psicología de la Educación la mayoría (38.09 %) destacaron haber aprendido a trabajar en equipo, reconociendo el fomento de la participación de los estudiantes y la expresión libre de las ideas, todo lo cual estimuló el aprendizaje significativo. De forma general, los estudiantes expresaron sentirse más motivados y responsables tras haber llevado los cursos, haber adquirido los conceptos y teorías básicas de los programas, así como aprender a diseñar secuencias didácticas e instrumentos de evaluación. Sobre todo, reportan haber conseguido relacionar la teoría con la práctica y el campo de acción del psicólogo educativo.

CONCLUSIONES

En primer lugar se reconoce una limitante de la investigación presentada, que es la de carecer de un grupo control, para así comparar las diferencias en los resultados. Lo anterior no fue posible hacer porque fue efectuada en cursos ordinarios de una licenciatura de Psicología, así por razones éticas no es posible dar el tratamiento a un solo grupo y a otro no para comprobar la eficacia del tratamiento innovador. Sin embargo, a reserva de poder mejorar la parte metodológica, lo que resaltamos es que fue realizada en cursos reales y no como parte de propuestas experimentales como es el caso de la gran mayoría de las intervenciones que buscan comprobar las ventajas de las innovaciones instruccionales (Boer, Donker y van der Werf, 2014).

Una vez reconocida la limitante, a partir de los resultados de los distintos instrumentos aplicados y del análisis estadístico realizado, ellos muestran ganancias significativas en el aprendizaje debido a la metodología de enseñanza empleada.

Esto es así porque se fomentó un aprendizaje activo, hubo diferentes estrategias de enseñanza, se trabajó principalmente con productos, es decir, los alumnos no solamente tenían que dominar los aspectos teóricos de las asignaturas, sino aplicarlos para resolver diversos problemas, analizar situaciones y proponer alternativas. Creemos que eso permitió adquirir las habilidades y actitudes que les posibilitarán enfrentar de mejor manera los retos de su futura práctica profesional.

También sirvió el ambiente existente en los cursos, donde se promovió el respeto y el apoyo para realizar cada vez un mejor trabajo, donde la asesoría y retroalimentación del docente fueron cruciales.

Por ello, la mayoría de los estudiantes opinaron al concluir los cursos que los objetivos de los mismos fueron alcanzados completamente, aunque un porcentaje consideró que lo hizo de forma parcial, lo cual señala que faltó trabajar más a fondo con alguno de los temas.

Se lograron otros objetivos colaterales que en buena medida son los esperados como resultado de la enseñanza en educación superior, los estudiantes los atribuyeron tanto a su propio compromiso como al apoyo recibido por el docente. Por lo que habría que incorporarlos oficialmente a los propósitos de los cursos.

Con respecto a la autoevaluación, tenemos más preguntas que respuestas, llama la atención que sólo un tercio de ellos concordaran con la calificación final, a pesar de que a lo largo del curso tuvieron conocimiento de sus calificaciones. Destacamos que los que más se devaluaron eran del

turno vespertino y no sabemos si eso influyó, por lo que pensamos habría que indagar más al respecto. Lo que si es es que los resultados aquí encontrados difieren de lo sugerido por Lopez (2005). Creemos que en la autoevaluación estan involucrados no sólo los aspectos académicos sino lo socioemocional y la capacidad del alumno para tener una autocrítica objetiva.

La parte metodologica podría mejorar si se aplicara de manera conjunta entre un grupo de profesores que impartan la misma asignatura, para al final comparar los resultados obtenidos entre ellos e identificar los factores involucrados en la mejora del aprendizaje.

Concluimos resaltando la importancia del docente en los logros académicos de los estudiantes, pero necesitamos saber más al respecto por lo que invitamos a otros docentes a replicar lo aquí reportado, para entre todos contribuir a la mejora de nuestra enseñanza.

Tablas y figura

Curso		Pre test	Pos test
Evaluación Educativa	Examen	3.07	6.56
	Paradigmas en Psicología de la Educación	5.82	6.91
	Caso	1.11	3.75

Tabla 1. Comparación de resultados entre el pre test y pos test para ambos cursos.

Categoría	Evaluación educativa		Paradigmas en Psicología de la Educación	
	Se sobreevaluó	0	0	6
Se devaluó	6	85.71 %	1	7.69 %
Concuerda	1	14. 28 %	6	46. 15 %
Total/ Porcentaje total	7	100 %	13	100 %

Tabla 2. Concordancia o no de la autoevaluación de los alumnos con la calificación final obtenida.

NOTA

1 Los autores agradecen a Sandra Ramírez Ramírez su colaboración en la organización de los datos.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. USA: Harvard University Press.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Boer, H.; Donker, A. & van de Werf (2014). Effects of the attributes of educational interventions on student's academic performance: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 84 (4), 509-545.
- Bolivar, A. & Caballero, K. (2008) Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8), 1-10. Recuperado de: <http://rieoei.org/2276.htm>
- Carlos, J (2006). El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM. (Tesis de maestría). Recuperada de: <http://132.248.9.34/pd2006/0606327/0606327.pdf#search=%22jesus carlos guzman%22>
- Carlos, J. (2011). Una nueva visión de la enseñanza: La centrada en el aprendizaje (ECA). *Revista Correo del maestro*, 177, 1-13.
- Carlos, J. (2014a). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/070040513/070040513.pdf>
- Carlos, J. (2014b) *Los principios de la enseñanza centrada en el aprendizaje (ECA)*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.jesuscarguzman.mx/uploads/1/3/3/2/13329121/principioseca.pdf>
- Carlos, J., Castañeda, I. & Cardoso, P. (2015). *Valorando los efectos de la enseñanza: El caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología*. Trabajo presentado en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. Recuperado de: <http://www.academia.edu/21564155/Valorando los efectos de la ense%C3%B1anza . El caso del aprendizaje de asignaturas de la tradici%C3%B3n cognoscitivista de un curr%C3%ADculum de psicolog%C3%ADa>
- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012) Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista Zona Próxima*, 16, 96-104.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London y New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London y New York: Routledge
- Hattie, J. & Yates, G. (2014) *Visible learning and the science of how we learn*. London y New York: Routledge
- Huba, M. & Freed, J. (2000). *Learner-center assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. USA: Allyn & Bacon.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- López, V. (2005) La participación de alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem*, 17. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/39211979>
- Na`ilah, N. (17 de Febrero de 2016) The cultural nature of learning. AERA . Knowledge Forum. Research Fact Sheet. Recuperado de: <http://www.aera.net/About-AERA/AERA-Centennial/AERA-Knowledge-Forum/Cluster-1>
- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas* (OECD Publishing). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Reigeluth, C. (2013). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-22. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf
- Rodríguez, G.; Ibarra, M. & Gómez, M. (2011). Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045
- Shernoff, D. (2013) *Optimal learning environments to promote student engagement*. USA: Springer.
- Trujillo, A. (2010). La autoevaluación como acción tutorial en la formación integral del estudiante universitario. *Pampedia* 8, 44-56.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

