

REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE EVALUACIÓN Y METODOLOGÍAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Jesús N García

Universidad de León / Universidad de la Costa

jn.garcia@unileon.es

Marcial Conde

Universidad de la Costa (Colombia)

Alicia Inciarte

Universidad de la Costa (Colombia)

Edgardo Sánchez

Universidad de la Costa (Colombia)

Freddy Marín

Universidad de la Costa (Colombia)

Judit García-Martín

Universidad de Salamanca

Fecha de Recepción: 25 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

En los últimos años se han venido ensayando estrategias exitosas diversas, tanto desde el contexto propio de la universidad, como desde otros contextos internacionales. Estos antecedentes empíricos, apoyados por datos impresionísticos o validados con evidencias internacionales justifican la formalización de un programa de investigación e innovación docente universitaria centrado en las competencias genéricas de lectura crítica LC y construcción textual CT. Para ello, parece pertinente el analizar estos antecedentes. Además, tres tipos de debates internacionales y muy presentes en Colombia, introducen una gran complejidad al campo, faltando evidencias empíricas contrastadas y validadas para la toma de decisiones. Por una parte, sobre los avances y las perspectivas de la evaluación (Tamayo et al., 2018); en segundo lugar, los límites y problemas que surgen con el modelo de competencias (Barnet, 2001; Díaz-Flórez, 2018) en ambos casos, con muchos debates y reflexiones sobre priorización de la calidad sobre los sistemas de evaluación o sobre el constructo de competencia (Ravitch, 2013), ello especialmente candente cuando se aborda la cuestión de la formación inicial del profesorado (*preservice teachers*, García-Martín & García-Sánchez, 2017) en Colombia (Arias-Gómez et al., 2018). Y por último, el debate clásico de la enseñanza activa de Dewey, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, o

el gran desarrollo del enfoque socio histórico cultural de Vigotsky y su pedagogía desde la ZDP y que se concreta en modelos completos de enseñanza y aprendizaje de carreras como el que sigue el aprendizaje basado en problemas ABP (Fernández et al., 2006; García, 2002); cuestión que se refleja en el informe sobre la educación superior en Colombia de la OCDE (2016). Se trata de un Proyecto de Investigación Competitivo CONV-ÍNDEx Núm. 13-2018, Código Proyecto INV. 150-01-007-13 Universidad de la Costa (Colombia) – Universidad de León (España). Evaluado por la ACAC (MEN Colombia).

Palabras clave: evaluación; competencias; formación inicial profesores; enseñanza activa

ABSTRACT

Review of international studies on evaluation and university teaching methodologies.

In recent years, various successful strategies have been tried, from the context of the university itself, as well as from other international contexts. These empirical backgrounds, supported by impressionistic data or validated with international evidence, justify the formalization of a university teaching research and innovation program focused on the generic competences of critical reading LC and textual construction CT. For this, it seems pertinent to analyze this background. In addition, three types of international debates and very present in Colombia, introduce a great complexity to the field, lacking evidence empirical contrasted and validated for decision making. On the one hand, on the progress and perspectives of the evaluation (Tamayo et al., 2018); secondly, the limits and problems that arise with the competency model (Barnet, 2001, Díaz-Flórez, 2018) in both cases, with many debates and reflections on the prioritization of quality on evaluation systems or on the construction of competition (Ravitch, 2013), especially when addressing the issue of initial teacher education (preservice teachers, García-Martín & García-Sánchez, 2017) in Colombia (Arias-Gómez et al., 2018). And finally, the classic debate of the active teaching of Dewey, the significant learning of Ausubel, the learning by discovery of Bruner, or the great development of the socio-historical cultural approach of Vygotsky and his pedagogy from the ZPD and that is specified in models complete teaching and learning careers as follows the learning based on ABP problems (Fernández et al., 2006; García, 2002); This issue is reflected in the report on higher education in Colombia of the OECD (2016). "Competitive Research Project CONV-ÍNDEx No. 13-2018, Project Code INV. 150-01-007-13 Universidad de la Costa (Colombia) – Universidad de León (Spain). Evaluated by the ACAC (MEN Colombia) "

Keywords: evaluation; competencies; preservice teacher s training; active teaching

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han venido ensayando estrategias exitosas diversas, tanto desde el contexto propio de la universidad, como desde otros contextos internacionales. Estos antecedentes empíricos, apoyados por datos impresionísticos o validados con evidencias internacionales justifican la formalización de un programa de investigación e innovación docente universitaria centrado en las competencias genéricas de lectura crítica (LC) y construcción textual (CT). Para ello, parece pertinente el analizar estos antecedentes, primero del propio contexto y después los procedentes de contextos externos e internacionales.

Parece pertinente la revisión de estudios empíricos internacionales con implementación de estrategias exitosas que hayan incidido en la mejora de las competencias genéricas de los alumnos, a través de la potenciación de valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje concretados con sistemas de evaluación (SSEV) alternativos. Si bien, para el diseño de este proyecto, se aportó una revisión inicial. En esta línea, uno de los objetivos de esta investigación es abordar una revisión sis-

temática del tema que aporte luces sobre las opciones disponibles y sobre los avances en el campo aplicables, actuales y relevantes científica, curricular y tecnológicamente. En este sentido, por ejemplo, evidencias impresionísticas indican que el éxito de la enseñanza centrada en competencias depende (de la Mano y Moro, 2009) no solo del dominio conceptual y aplicado que los profesores tengan de las competencias genéricas y específicas, sino también de la capacidad de evaluar mediante diferentes sistemas de valoración de las competencias.

Además, tres tipos de debates internacionales y muy presentes en Colombia, introducen una gran complejidad al campo, faltando evidencias empíricas contrastadas y validadas para la toma de decisiones. Por una parte, sobre los avances y las perspectivas de la evaluación (Antón & Nuñez, 2014; González & González, 2014; Tamayo et al., 2018); en segundo lugar, los límites y problemas que surgen con el modelo de competencias (Barnet, 2001; Díaz-Flórez, 2018) en ambos casos, con muchos debates y reflexiones sobre priorización de la calidad sobre los sistemas de evaluación o sobre el constructo de competencia (Ravitch, 2013), ello especialmente candente cuando se aborda la cuestión de la formación inicial del profesorado *-preservice teachers-* (García-Martín & García-Sánchez, 2017) en Colombia por ejemplo (Arias-Gómez et al., 2018). Y por último, el debate clásico de la enseñanza activa de Dewey, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, o el gran desarrollo del enfoque socio histórico cultural de Vigotsky y su pedagogía desde la ZDP y que se concreta en modelos completos de enseñanza y aprendizaje de carreras como el que sigue el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el método de caso (MC) y que hemos revisado anteriormente en varios artículos, capítulos y libros (Fernández et al., 2006; García, 2002; 2014, 2016; Robledo et al., 2010); cuestión que se refleja en el informe sobre la educación superior en Colombia de la OCDE (2016).

ANTECEDENTES EMPÍRICOS INTERNACIONALES

Las limitaciones operacionales objetivas, para implementar una investigación, de las reflexiones y debates sobre la evaluación, el constructo de competencias, o el énfasis en las metodologías activas se ilustra claramente con la reciente revisión sistemática de estudios de los últimos 50 años en USA, centrado en un aspecto nuclear de nuestra investigación, *literacy across disciplines* (Scotch et al., 2018, ver también la revisión de Miller et al., 2017); quienes encuentran una mejora en los últimos años del control metodológico y de la calidad de los estudios, constatando que, de 3413 estudios encontrados, se quedaron con 714 analizando el texto completo de los artículos, y de éstos, solo 29 pudieron incluirse en los análisis que cumplieran un mínimo de calidad científica educativa; siendo que sólo 3 eran estudios quasi-experimentales (con un grupo de control, por lo tanto ni siquiera experimentales), y los otros 26 de calidad, lo eran como descripción de experiencias, por lo tanto estudios observacionales o de presentación de experiencias, de los que no se podían extraer datos comparativos como el universalmente reconocido tamaño del efecto (*effect size*). Esto mismo refleja la revisión de los últimos 20 años en China, en donde se encontraron 603 estudios sobre aplicación en contextos reales del aula del aprendizaje autorregulado para la mejora de resultados del aprendizaje; de ellos, sólo 59 cumplían los mínimos criterios de inclusión, quedando solo 4 quasi-experimentales (con al menos un grupo de control y medidas pre-post) y el resto (55 estudios) de tipo descripción de experiencias con un único momento de medición, por lo que los datos se parecen mucho a los impresionísticos más que a evidencias validadas empíricamente (Li et al., 2018, ver también Xie et al., 2018). En Europa, el otro polo geográfico cultural mundial, los datos aportados son similares. El ejemplo del meta-análisis de Uttl et al., (2017) es paradigmático, puesto que, después de re-analizar los meta-análisis previos más los estudios subsiguientes, evidencian que es el tamaño de las muestras la clave en la obtención de resultados exitosos, lo que refleja un

gran sesgo de selección de estudios por parte de las publicaciones científicas con lo que la práctica habitual de evaluar al profesorado mediante las valoraciones de los estudiantes es inadecuada. Las reflexiones indicadas sobre la situación en Colombia van en la misma línea, pues no se han encontrado estudios de revisión de este tipo de experiencias, por lo que persiste la necesidad de estudios objetivos que aporten datos generalizables y comparables y avancen en el rigor metodológico para la identificación de indicadores útiles para la toma de decisiones.

Esto indica que el uso de metodologías cualitativas (grupos de discusión focales, entrevistas semiestructuradas, reflexiones de los implicados) pueden ser muy útiles para la elaboración de propuestas de reformas de políticas educativas pero muy costosas e inviábiles desde un planteamiento de un grupo de investigación con capacidad reducida en tiempo, esfuerzos, recursos y viabilidad. El uso de informaciones cualitativas exige, además, la construcción de sistemas de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes (SSCCE & ME), la determinación de índices (kappas) de acuerdo entre codificadores, y otros controles adicionales de calidad del dato, lo que limita la comparabilidad y generabilidad. El ejemplo de la realización de encuestas –*survey methodology*– (marketing, políticas, sociales, salud) indican la eficacia de las mismas en la predicción de resultados y en la toma de decisiones. Para la preparación de actuaciones complejas, otras metodologías cualitativas pueden ser de interés, aunque mucho más costosas y muy limitadas en cuanto a la generabilidad y comparabilidad. Por ello, para el estudio descriptivo se opta por un enfoque basado en encuestas, sin renunciar a la recopilación y tratamiento, si ha lugar, de datos cualitativos. Y para fases posteriores de introducción de estrategias transversales a través de las disciplinas, del contenido, con foco en la auto-regulación del aprendizaje, será posible obtener otro tipo de datos cualitativos.

Esto queda muy bien ilustrado cuando se utilizan metodologías cualitativas para el estudio de las concepciones de los profesores acerca del *feedback* que se ha de proporcionar en las tareas para casa o deberes, en que los datos que se obtienen no permiten una generalización ni comparabilidad con otros estudios y donde las posibilidades de replicabilidad de la investigación se reduce considerablemente, por lo que los recursos desplegados apenas sirven de base para la toma de decisiones, o para la predicción de resultados, a pesar de lo interesante de los estudios de este tenor (Cunha et al., 2018).

Una revisión reciente de prácticas basadas empíricamente (PBE) o en la evidencia científica desde diferentes enfoques (clínicos, pedagógicos o educativos o didácticos o instruccionales, profesionales de la pedagogía y otros, psicológico, de políticas educativas y salud pública, entre otros) identifica indicadores claves que toda intervención validada científicamente debe de reunir (García et al., 2016) y ello se constata muy relevante cuando se revisan para la educación con adultos y mayores (Díaz y García, 2016b) o la educación de tipo intergeneracional (Canedo et al., 2017).

Desde un enfoque pedagógico, educativo, didáctico o instruccional, por ejemplo, se han desarrollado directrices, servicios, protocolos y manuales de configuraciones de innovación (IC) de PBE de instrucción efectiva a través del centro *Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform (CEEDAR)* y del *Center on Great Teachers and Leaders at the American Institutes for Research (TQ-GT&L)* (CEEDAR, 2019a; García et al., 2016).

Dentro de las prácticas basadas empíricamente, se han desarrollado matrices de actuación (Browder et al., 2014, pp. 82-86), incluyendo los indicadores de las ideas que funcionan (USOE - OSEP, 2019) determinando cuatro niveles de evidencia para la inclusión de ideas que funcionan en cómo y el qué en los niveles 0, 1, 2, 3. Identificando cómo enseñar: sistemática, autodirigida, tutoría, tecnología. Qué enseñar: académico, vida diaria, trabajo y comunidad, autodeterminación, HHSS y comunicación. Cómo apoyar: planificación del grupo, ayuda tecnológica, apoyo de los iguales, paraprofesionales, entornos inclusivos, apoyo conductual positivo, colaboración escuela-hogar.

En esta misma línea está la revisión sistemática de meta-análisis realizado sobre las prácticas instruccionales exitosas (PIEs) en la enseñanza de la construcción textual en alumnos de 4^º a 6^º de EP (Koster et al., 2015). Se encontraron las siguientes evidencias: (i) la mayoría de alumnos no dominan la competencia escrita al final de la EP en la mayoría de países (sólo un tercio lo alcanzan); (ii) los ordenadores, tablets, móviles requieren una mayor necesidad de competencia escrita vs., oral; (iii) las dificultades, si no dominio, condicionan el papel en la vida, educación y ocupación; (iv) el tiempo de instrucción en escritura es muy reducido: sólo una minoría de escuelas lo implementa; (v) la no formación de maestros en enseñanza de escritura. De ahí la necesidad de identificar *prácticas instruccionales efectivas (PIEs); señalando que las PIE difieren para los diferentes niveles educativos (EP, ES, Univ); además, las PIEs difieren dentro del nivel inferior y superior de EP (hasta 4^º/5^º mejor oral)*. Esta revisión permitió identificar 10 categorías de intervención, siendo solo 5 significativas estadísticamente con tamaños del efecto (ES) decrecientes, 1^a) establecimiento de metas (ES = 2.03), 2^a) instrucción estratégica (ES = .96), 3^a) feed-back (ES = .88), 4^a) instrucción en la estructura del texto (ES = .76), 5^a) ayuda del compañero (ES = .59). En cambio, no resultaron estadísticamente significativas o no eficaces (PIe) las actividades de pre-escritura, la instrucción en gramática (efectos negativos en la calidad, no para alumnos con DA), la evaluación, el enfoque de procesos y la revisión. También, la reciente revisión de van Ockenburg et al., (2019) sobre intervenciones de aprendizaje de síntesis escritas. Siguiendo la lógica de los datos que aportan estas revisiones, está claro que para obtener mejores logros en las competencias genéricas habría que establecer metas claras, con instrucción estratégica, aportando *feed-back*, trabajando la estructura textual (es de interés la gran eficacia del uso del género comparación y contraste) e incluyendo la ayuda de los compañeros, como hipotéticas mejores actuaciones.

Por otra parte, el centro CEEDAR (2019b) ha identificado los indicadores de los niveles de evidencia de las PBE en educación especializada, señalando como evidencia fuerte cuando hay 4 o más estudios IBE, y no evidencias negativas; una evidencia moderada de PBE si lo apoyan 3 estudios IBE, y no evidencias negativas; evidencia limitada de PBE cuando lo apoya un solo estudio IBE; y por último, una evidencia emergente PBE si hay evidencias documentadas en políticas, clínicas o prácticas profesionales. Es claro que la meta deseable sería identificar las buenas prácticas de las que se disponga de evidencia fuerte o, en su caso, validar las que han resultado exitosas en nuestro contexto y aún no están validadas empíricamente.

Una ilustración de gran relevancia y nuclear para este programa de investigación con la competencia comunicativa construcción textual (CT) entendida como actividad de aprendizaje, o en la línea de la *literacy across the disciplines*, o del paso de aprender a escribir a escribir para aprender. En una revisión realizada en el *Journal of Writing Research* editado por la red europea de investigación en el campo (*European Literacy Network*), Klein y Boscolo (2016) identificaron cinco tendencias con desarrollos y aplicaciones diversos a nivel internacional. Una primera tendencia se centra en los efectos de la escritura en el aprendizaje analizando las variables mediadoras y moduladoras. Otra se focaliza en el denominado escribir para aprender (*writing to learn WTL*) como actividad autorregulada dependiente de metas y estrategias del escritor. Además, el foco en el movimiento de escribir a través del currículum (*writing across the curriculum WAC*), con dos aproximaciones, enfoques de dominio general de WTL; y escribir en las disciplinas (*writing in the disciplines WID*) utilizando géneros con razonamientos específicos de la disciplina. Una cuarta tendencia WTL de práctica en el aula con integración de procesos sociales y psicológicos. Y una quinta WTL centrado en el cambio de foco de aprendizaje epistémico en la escuela a aprendizaje reflexivo de las profesiones y tipos de resultados. En esta revisión sistemática, Klein y Boscolo (2016) plantean para la CT como actividad de aprendizaje, cinco preguntas nucleales que son relevantes para el programa de investigación que

estamos desarrollando, resaltando que apenas hay estudios sobre la fidelidad de los efectos (ES) WTL. Estas cuestiones se focalizan en (i) los métodos de investigación; (ii) las teorías psicológicas; (iii) los géneros textuales eficaces WTL; (iv) el papel de las teorías sociales; y (v) los tipos de contextos y resultados.

De la valoración de la revisión de PBE usadas por los educadores y profesionales de la educación es posible afirmar la escasa fidelidad de los tratamientos, la escasa fidelidad de la aplicación de las técnicas PBE, la escasa fidelidad en mantener su aplicación, y el escaso dominio de PBE concretas, sea por conocimiento parcial o sea por el uso inapropiado (Ciullo et al., 2016).

ANTECEDENTES DEL PAPEL DE VARIABLES PSICOEDUCATIVAS

La importancia de los patrones psicológicos y educativos en los resultados académicos es indudable. Se han utilizado múltiples constructos de gran relevancia para poder comprender los resultados de aprendizaje, académicos y niveles de grado y logro. Enunciamos algunos de ellos: la motivación de logro (ej., atribuciones), la autoeficacia percibida, las actitudes, las características personales, los estilos de aprendizaje y de pensamiento, el uso de estrategias, factores de inteligencia emocional, los procesos de autorregulación, entre otros, lo que permite contrastar con muchos estudios internacionales recientes en el campo (Barrio & Barrio, 2018), incluyendo estudios internacionales de comparación con muestras colombianas (Cheng y Lin, 2018; Cuesta et al., 2018; Díaz y García, 2016a; García-Martín y García-Sánchez, 2017; Habok y Magyar, 2017; Karagiannopoulou et al., 2018; Mnez-Ferrer et al., 2018; Minghui et al., 2018; Oriol et al., 2018; Puente et al., 2018; Robledo y García, 2018; Romera et al., 2018, Sinval et al., 2018; Widlund et al., 2017; Zheng et al., 2019). En una revisión reciente, en que se analizan todas las intervenciones pedagógicas con enfoque en la autorregulación, implementadas en China durante las últimas dos décadas, de 603 estudios, sólo pudieron incluirse en los análisis 59, y de ellos se identifican solo cuatro estudios cuasi-experimentales, frente al resto observacionales (Li et al., 2018, ver también Xie et al., 2018), lo que confirma el estado general a nivel, no solo de Colombia o de USA (Scott et al., 2018, ver también Miller et al., 2017), también en Europa (Uttl et al., 2017, van Ockenburg, 2019) sino generalizado (ver el impresionante meta-análisis de Peng et al., 2019), por lo que la justificación de esta investigación y con la metodología prevista, es una opción con potencial heurístico, de contribución teórica y aplicada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, sea en base a los antecedentes del contexto propio, sea en base a los antecedentes internacionales, la justificación del presente estudio parece evidente. Se precisa, no solo estudiar la situación actual del uso real de sistemas de evaluación y metodologías activas por los profesores y su relación con patrones psicoeducativos y papel en los resultados de aprendizaje y en las competencias genéricas y de necesidades formativas de los docentes (estudios descriptivos, estudios comparativos de patrones psicoeducativos y de validación de instrumentos) en una primera fase; sino que sería preciso la identificación y análisis de estrategias eficaces directamente aplicables de forma transversal, por lo que las tendencias indicadas pueden mostrar posibles vías de actuación (estudios de validación de prácticas exitosas implementadas en la propia universidad, estudios instruccionales, estudios de formación de docentes, estudios de implementación vía MOOCs u otros), para las siguientes fases del programa de investigación.

Para poder responder a la pregunta de investigación, conseguir los objetivos y contrastar las previsiones planteadas se proponen los siguientes dos tipos de estudios, de análisis de situación e instruccionales.

Primer tipo de estudios, de análisis de situación y necesidades percibidas. Estudios descriptivos, comparativos y de validación de instrumentos. Se desarrollará un análisis de detección de situación y necesidades con la inclusión de seguimientos, siguiendo la misma estrategia y lógica de los estudios sobre deserción estudiantil, permitiendo comparaciones por ciclos de año, tres años (CUC, 2018). En esta primera fase se van culminando estudios descriptivos del uso de SSEV y MMAC, comparativos con patrones psicológicos, pedagógicos, didácticos y educativos y resultados de aprendizaje en competencias genéricas, y de validación de instrumentos. Este primer tipo de estudios, está en fase de trabajo de campo, obteniéndose muestras grandes de estudiantes. Los datos preliminares confirman la necesidad de la consideración de las variables nucleares estudiadas. El diseño de dos instrumentos, para profesores y para estudiantes (García-Martín et al., 2019a; 2019b) han permitido concretar este planteamiento y avanzar los elementos más relevantes del foco de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón, A., & Moraza, J. I. (2014). Concepciones de los docentes universitarios y evaluación de los aprendizajes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 273-282.
- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P., & Valbuena Ussa, E. O. (2018) *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: UPN
- Barnet, R (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Barrio, J. A., & Barrio, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: Un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 73-84.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Innovation Configuration for Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Canedo-García, A., García-Sánchez J. N., & Pacheco-Sanz D. I. (2017) A Systematic Review of the Effectiveness of Intergenerational Programs. *Front. Psychol.* 8:1882. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01882
- CEEDAR (2019a). Evidences Based Practices. *Cedar innovation configurations. Tools for programs reforms*. Retrieved from <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- CEEDAR (2019b). *The CEEDAR Center Evidence Standards*. Retrieved form <http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/Evidence-Based-Practices-guide.pdf>
- Chen, Y. H., & Lin, Y. J. (2018) Validation of the Short Self-Regulation Questionnaire for Taiwanese College Students (TSSRQ). *Front. Psychol.* 9:259. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00259
- Ciullo, S., Lembke, E. S., Carlisle, A. Thomas, C. N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of Evidence-Based Literacy Practices in Middle School Response to Intervention: An Observation Study. *Learning Disability Quarterly*, 39(1) 44-57. doi: 10.1177/0731948714566120
- CUC (2018). *Autoinforme de Acreditación*. Barranquilla: CUC
- Cuesta M., Suárez-Álvarez J., Lozano L. M., García-Cueto E., & Muñiz J. (2018) Assessment of Eight Entrepreneurial Personality Dimensions: Validity Evidence of the BEPE Battery. *Front. Psychol.* 9:2352. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02352

- Cunha J., Rosário P., Núñez J. C., Nunes A. R., Moreira, T., & Nunes, T. (2018) "Homework Feedback Is. . .": Elementary and Middle School Teachers' Conceptions of Homework Feedback. *Front. Psychol.* 9:32. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00032
- Díaz, C., & García, J. N. (2016a). Psychological profiles of older adult Web 2.0 tool users. *Computers in Human Behavior.* 64, 673-681. doi: 10.1016/j.chb.2016.07.007
- Díaz, C., & García, J. N. (2016b). Identification of relevant elements for promoting efficient interventions in older people. *Journal of Psychodidactics*, 21(1), 157-173. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13854
- Díaz-Flórez, O. C. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos.* Tesis Doctoral. Bogotá: UPN
- Fernández-Martínez, M., García-Sánchez, J. N., de Caso-Fuertes, A. M., Fidalgo Redondo, R., & Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García, J. N. (2002). El Aprendizaje Basado en Problemas. ilustración de un modelo de aplicaciones en Psicopedagogía. *Cultura y Educación.* 14(1), 1-15.
- García, J. N. (Ed.) (2014). *Prevención en Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje. Instrumentos y programas de actuación en DDA.* Madrid: Pirámide. (Digital CD).
- García, J. N. (Ed.) (2016). *Issues in pedagogy. Research collection.* Rijeka: InTech. 112 pp. (ISBN: 978-953-51-2338-5)
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díaz, C., & Canedo, A. (2016). Fidelidad de las prácticas basadas empíricamente en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1, 75-91. ISBN: 978-84-608-8714-0 http://www.cipe2016.com/cipe_final_capitulos.pdf
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the service competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 106, 1-14. doi: 10.1016/j.compedu.2016.12.010
- González, L., & González, M. R. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 501-508.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01388
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., & Athanasopoulos, V. (2018) Associations Between Defense Styles, Approaches to Learning, and Achievement Among University Students. *Front. Educ.* 3:53. doi: 10.3389/educ.2018.00053
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2015). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. doi: 10.17239/jowr-2016.07.03.01
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. doi: 10.17239/jowr-2015.07.02.2
- Lai, X., Zhao, J., & Cheng, Z. (2018). The relationship between distributed leadership and student achievement: Teacher Self-efficacy as Mediator. *Frontiers in Psychology*.
- Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2018). What are the effects of self-regulation phases and strategies for Chinese students? A meta-analysis of two decades research of the association between self-regulation and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02434
- Mano, M., & Moro, M. (2009): La evaluación por competencias. *Biblioteconomía y Documentación*,

- 23, <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018) Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? *Front. Psychol.* 9:801. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00801
- Miller, D. M., Scott, C. E., & McTigue, E. M. (2016). Writing in the secondary-level disciplines: A systematic review of context, cognition and content. *Educational Psychology Review*, doi: 10.1007/s10648-016-9393-z
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmešilc, M. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Front. Psychol.* 9:648. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648
- OCDE (2016). *La educación en Colombia*. MEC: OCDE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf
- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J.C., & Torres, J. (2017) The Role of Self-control and Grit in Domains of School Success in Students of Primary and Secondary School. *Front. Psychol.* 8:1716. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01716
- Peng, P., Wang, T., Wang, C., & Lin, X. (2019). A Meta-analysis on the Relation between Fluid Intelligence and Reading/Mathematics: Effects of Tasks, Age, and Social Economics Status. *Psychological Bulletin*, 145(2),189-236. doi: 10.1037/bul0000182
- Puente-Martínez, A., Páez, D., Ubillos-Landa, S., & Da Costa-Dutra, S. (2018) Examining the Structure of Negative Affect Regulation and Its Association With Hedonic and Psychological Wellbeing. *Front. Psychol.* 9:1592. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01592
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Robledo, P., & García, J. N. (2018). Chapter 3: Description and Analysis of Strategy-Focused Instructional Models for Writing. En R. Fidalgo y T. Olive (Series Eds.) y R. Fidalgo, K.R. Harris, y M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 38-65). Leiden: Brill.
- Robledo, P., García, J. N., Díez, C., Álvarez, M. L., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Pacheco, D. I. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: Diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36. doi: 10.5231/psy.writ.2010.0707.
- Romera, E. M., Herrera, M., Casas, J. A., Ortega, R., & del Rey, R. (2018). How much do adolescents cybergossip? Scale Development and Validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 9:126. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00126
- Scott, C. E., McTigue, E. M., Miller, D. M., & Washburn, E. K. (2018). The what, when, and how of preservice teachers and literacy across the disciplines: A systematic literature review of nearly 50 years of research. *Teaching and Teacher Education* 73, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.010>
- Sinval, J., Marques-Pinto, A., Queirós, C., & Marôco, J. (2018) Work Engagement among Rescue Workers: Psychometric Properties of the Portuguese UWES. *Front. Psychol.* 8:2229. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02229
- Tamayo Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S., & Bejarano Bejarano, O. (2018) *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: IDEP
- USOE (2019). *OSEP Ideas that Work*. Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education Recuperado de <https://www.osepideasthatwork.org/>

- Uttl, B., White, C. A., & Wong Glez, D. (2017): Meta-analysis of faculty s teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.08.007
- van Ockenburg, L., Daphne van Weijen, D., & Gert Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*, 401-428 doi: 10.17239/jowr-2019.10.03.01
- Widlund, A, Tuominen, H. & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Front. Psychol.* 9:297. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00297
- Xie, C., Wang, M., & Hu, H. (2018). Effects of Constructivist and Transmission Instructional Models on Mathematics Achievement in Mainland China: A Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 9:1923. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01923
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019) Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Front. Psychol.* 10:839. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00839