

## RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE GENERADO EN EL AULA Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Hortigüela Alcalá, David <sup>1</sup> - Pueyo Pérez, Ángel <sup>2</sup> - Hernando Garijo, Alejandra <sup>3</sup>

### RESUMEN

*El presente estudio, realizado en 4 asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos a lo largo del curso 2013-2014, analiza la percepción del alumnado sobre la transferencia que tiene el aprendizaje obtenido en las asignaturas cursadas en el desempeño profesional futuro, en este caso la docencia. Participan 107 alumnos divididos en dos grupos; a) Desarrollo Psicomotor I (49 alumnos), b) Desarrollo Psicomotor II (58 alumnos), asignaturas pertenecientes a la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil. En el primero de ellos los alumnos han expuesto sesiones prácticas en centros educativos, mientras que en el segundo las sesiones han sido puestas en práctica en clase. En ambas se ha utilizado una metodología abierta y participativa. Se realiza un pretest-postest, comprobando en qué medida su percepción hacia la transferencia del aprendizaje varía una vez han finalizado las asignaturas. La metodología de investigación es cuantitativa, ya que se emplea tanto un análisis descriptivo (medias y desviación típica por factores) como inferencial (ANOVAS). Se observa cómo antes de iniciar las asignaturas no existían diferencias significativas entre grupos. Sin embargo, al finalizarlas, además de aumentar en ambas los valores medios en los dos factores de estudio, es en el de transferencia de aprendizaje en el que se obtienen diferencias significativas, reconociendo los alumnos la mayor utilidad que tiene realizar las sesiones prácticas en centros educativos reales. Además, los alumnos que han tenido más experiencias previas en el diseño de sesiones a lo largo de la carrera otorgan una mayor relevancia a esta experiencia.*

*Palabras claves: educación infantil; diseño de sesiones; percepción del alumnado; implicación hacia el aprendizaje; transferencia del aprendizaje.*

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Calle Villadiego s/n. 947259517. dhortiguela@ubu.es

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 987293000. angel.perez.pueyo@unileon.es

<sup>3</sup> Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Calle Villadiego s/n. 947259517. ahgarijo@ubu.es

## RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING GENERATED IN THE CLASSROOM AND STUDENT'S MOTIVATION TO THE PROFESSIONAL PERFORMANC

### ABSTRACT

*This study, conducted in 4 subjects in the Faculty of Education at the University of Burgos during the year 2013-2014, analyzes the perceptions of students about how the learning obtained in the subjects can be transferred in the future professional performance, in this case teaching. Involved 107 students divided into two groups; a) Psychomotor Development I (49 students), b) Psychomotor Development II (58 students), subjects belonging to the degree of Master Degree in Child. In the first of these, students have been exposed practical sessions in schools, while in the second the sessions have been implemented in class. It has been used in both open and participatory methodology. A pretest-posttest is done by checking how their perception towards learning transfer changes once they have completed the courses. The research methodology is quantitative, because it employs a descriptive (mean and standard deviation factors) and inferential (ANOVA) analysis. It shows how before starting the subjects there aren't any significant differences between groups. However, to complete them, moreover increase in both the average values in the two factors of study, is in the transfer of learning in which significant differences were obtained, recognizing the students a greater usefulness to do the practice sessions in real schools. In addition, students who have had more previous experience in designing sessions over the career give greater importance to this experience*

*Key Words: childhood education; design session; perception of students; involvement to learning; transfer of learning.*

### 1. Introducción

En la actualidad, existe una tendencia social, cultural y política que otorga al sistema educativo demandas vinculadas a la transferencia de los conocimientos adquiridos (Díez-Gutiérrez, 2013). Este hecho se observa de manera relevante en la nueva competencia clave incluida por la LOMCE (2013) "sentido de iniciativa y espíritu emprendedor".

Esta novedosa concepción, unido a la tasa de desempleo juvenil tan elevada en nuestro país, hace que debamos replantearnos cuáles son los roles y los fines principales que ha de tener la educación, no pudiendo entender un sistema educativo totalmente desvinculado de los problemas sociales (Yang, 2013). Sin embargo, este planteamiento, que entre políticos y empresarios alcanza prácticamente la unanimidad, suscita una gran polémica dentro de los profesionales en el ámbito de la docencia (Ellis & Castle, 2010). Uno de los principales argumentos que se exponen es que la educación ha de tener ese carácter libre y flexible en su planteamiento y estructura, permitiendo al alumno reflexionar y decidir de manera autónoma sin necesidad de que los programas o modelos curriculares le conduzcan hacia un inexcusable sistema

económico y empresarial (Hernández, 2013). En el ámbito internacional, este planteamiento difiere en función del sistema e ideales políticos vigentes, pero lo que queda claro es la relación estrecha que existe entre lo que los docentes enseñan en el aula y la utilidad que los alumnos otorgan a ese aprendizaje de cara al desempeño profesional.

Partiendo por lo tanto de este vínculo entre aprendizaje y adquisición de competencias profesionales, e independientemente de los posicionamientos y opiniones personales, Bhatti, Battour, Sundram, y Othman (2013) reflejan la importancia y la transcendencia que tiene la metodología que se aplica en el aula. Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruíz-Pérez y Cervelló (2013) indican que hoy más que nunca el alumno tiene los medios suficientes para acceder a la información, por lo que el contenido de aquello que los docentes enseñen no es lo más relevante. El rol del profesor ha de centrarse en la planificación, la guía y la orientación del alumno a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando su implicación y motivación hacia las tareas demandadas. Así, el alumno ha de ser un miembro activo dentro del aula que tenga cierta decisión e incidencia sobre aquello que aprende, ya que será la única manera de que esos conocimientos adquiridos sean significativos y aplicables.

Si uno de los principales objetivos de la educación es que el alumno adquiera una serie de aprendizajes que le sean de utilidad en el día a día y le permitan afrontar con plenas garantías y satisfacción aquellos retos que le plantee la sociedad, ¿cómo obtenemos evidencias de que aquello que hemos enseñado es aplicable por los discentes fuera del aula? Coburn, Mata y Choi (2013) establecen que este es uno de los mayores retos que la Universidad debe de plantearse, y que cada docente, e independientemente de su especialidad, debería considerar en sus guías docentes. Para ello es imprescindible buscar una metodología de enseñanza que motive al alumnado para que analice, explore y profundice en aquello que se le enseña, ya que si no será imposible alcanzar su motivación (Sacristán, Garrido, González & Alfalla, 2012). Este carácter reflexivo que ha de estar implícito en la docencia, tanto por parte del docente como del discente, es el factor inicial que permitirá alcanzar y demostrar la adquisición de competencias, definidas estas como aquellos conocimientos imprescindibles y aplicables en diferentes ámbitos sociales (Tay, 2013).

Bajo esta perspectiva de enfoque integrador de la enseñanza en conexión con la realidad social, Tee y Ahmed (2014) indican la relevancia que tiene la utilización de sistemas de evaluación que favorezcan ese *feedback* entre profesor y alumno que derive en una mejora del trabajo. Como ejemplo de ello se destacan los sistemas de evaluación formativa y compartida, en los que se demuestra a través de la puesta en práctica de diversas experiencias cómo el alumno los valora favorablemente respecto a la adquisición de autonomía, reflexión generada y transferencia en el aprendizaje (Trigueros, Rivera y De la torre, 2011).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente comentado, en este estudio se incidirá en la percepción del alumnado sobre la transferencia que tiene lo aprendido en la asignatura en las competencias profesionales que deberán desempeñar como futuros docentes, algo en lo que la literatura no incide demasiado.

## 2. Objetivos

- Comparar la percepción que tiene el alumnado, antes y después de haber cursado las asignaturas, sobre la transferencia y utilidad del aprendizaje adquirido para el desarrollo de futuras competencias profesionales.
- Analizar en qué medida la edad, la formación académica y la experiencia en el diseño de sesiones que tiene el alumnado índice en su percepción sobre la relevancia y utilidad de la experiencia puesta en práctica en las asignaturas.

## 3. Método

### 3.1 Participantes

En el estudio participan un total de 107 alumnos (66,3% mujeres y 33,7% hombres), con una media de edad de 24.82 años (DT = 3.11). Todos los alumnos forman parte de las asignaturas de: A) Desarrollo Psicomotor I (3º curso del grado de Infantil, grupo de tarde) y B) Desarrollo Psicomotor II (4º curso del grado de Infantil). El grupo A consta de 49 alumnos y el B de 58, tal y como se refleja en la tabla 1. Tras realizar la prueba de SHAPIRO-WILK se observa que la muestra responde a parámetros de normalidad ( $p = .105$ ).

**Tabla 1. Participantes del estudio categorizados en función del tipo de asignatura**

ASIGNATURA	CURSO	TIPOLOGÍA	Nº ALUMNOS
Desarrollo Psicomotor I	3º	Obligatoria	49
Desarrollo Psicomotor II	4º	Optativa	58
<b>TOTAL</b>			<b>107</b>

### 3.2 Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la escala validada de sistemas de evaluación en formación inicial del profesorado (Castejón, Santos y Palacios, 2013). Esta escala tiene un total de 14 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 0 (nada) hasta 5 (mucho).

Con respecto a la validez, la prueba piloto realizada al cuestionario confirma el significado previsto de las variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un  $r = 0,829$ , superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Se aplica un nivel de confianza del 95%.

El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 2 factores que integran el mismo:

1. Implicación hacia el aprendizaje (7 ítems): se abordan ítems relacionados con la percepción del participante sobre su implicación y compromiso hacia los contenidos abordados, así como con la metodología y evaluación utilizada.
2. Transferencia del aprendizaje (7 ítems): se atiende al grado de percepción del participante sobre la utilidad que tiene el aprendizaje obtenido en las futuras competencias profesionales que puedan desempeñar como docentes.

### 3.3 Diseño y procedimiento

Todos los estudiantes participantes en el estudio han recibido las dos asignaturas por la misma profesora, habiéndose utilizado un sistema de evaluación formativa. El grupo que ha cursado la asignatura de Desarrollo Psicomotor I ha sido definido como "Grupo sesiones reales" (A), mientras que el grupo de Desarrollo Psicomotor II como "Grupo sesiones adaptadas" (B). En las dos asignaturas se han abordado aspectos vinculados a la psicomotricidad como elemento fundamental en el desarrollo evolutivo del niño, incidiendo en metodologías de actuación en el aula y en el tratamiento de recursos materiales para su puesta en práctica. Los dos grupos han elaborado sesiones vinculadas a la psicomotricidad, con la diferencia de que el grupo A la ha desarrollado en un centro educativo real y el grupo B en clase con sus compañeros.

Tanto antes de comenzar la asignatura como al finalizarla, todos los alumnos cumplieron la escala de forma individual. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

### 3.4 Análisis empleado

El análisis realizado en esta investigación es cuantitativo, llevándose a cabo un tratamiento descriptivo, (medias y DT) y uno inferencial (ANOVA). Este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre el nivel de utilidad y relevancia de lo aprendido en las asignaturas de cara al desempeño profesional como futuro docente, comprobando si varía significativamente antes y después de haberlas cursado.

## 4. Resultados

### 4.1 Análisis descriptivos

**Tabla 2. Comparación de medias por factores para cada uno de los grupos en el pretest-postest (nivel de significación en las diferencias: \*p <.05)**

	PRE-TEST				POST-TEST		
	N	Media	DT	Var.	Media	D.T	Var.
<b>Grupo sesiones reales (a)</b>							
F.1. Implic .hacia el apr.	49	3,58	.113	.012	4,05	.136	.018
F.2. Transf. del aprend.	49	3,72	.103	.010	4,46 <sup>ab</sup>	.118	.013
<b>Grupo sesiones adaptadas (b)</b>							
F.1. Implic hacia el apr.	58	3,71	.370	.136	3,89	.237	.056
F.2. Transf. del aprend.	58	3,92	.189	.035	3,86	.139	.019

*\*Nota: Los superíndices diferentes reflejan las diferencias significativas encontradas entre los grupos*

Tal y como se observa en la tabla 2, antes de iniciar las asignaturas no existían diferencias significativas entre grupos, alcanzándose unas medias muy similares entre los factores de ambas asignaturas. Sin embargo, al finalizar las mismas los valores medios aumentan en los dos grupos. A pesar de que no existen cambios significativos entre el pre y el post dentro de cada uno de los grupos, en el factor 2 relativo a la transferencia del aprendizaje hay diferencias entre asignaturas, favorables hacia el grupo de sesiones reales.



#### 4.2 Análisis inferencial: ANOVAS

BONFERRONI Y POST HOC. A partir del análisis factorial realizado y en relación a los ítems relacionados con la relevancia que el alumno ha otorgado a la experiencia del diseño y puesta en práctica de la sesión (sea en un centro real o en clase), se ha creado una variable de escala denominada "relevancia de la experiencia". Se busca la interacción entre esta variable dependiente y otras independientes. La primera de ellas es la edad; 1- "menos de 23", 2- "entre 23 y 25", 3- "más de 25", La segunda es la formación académica que tengan, quedando categorizada en; 1- "ninguna", 2- "una", 3 "más de una". La última se refiere a la experiencia que tengan en el diseño y realización de sesiones prácticas en otras asignaturas; 1- "ninguna", 2- "entre una y dos", 3- "más de dos" (ver tabla 3).

**Tabla 3. Resumen de Anova (Bonferroni) para cada una de las variables independientes analizadas en el posttest (edad, formación académica y experiencia en el diseño de sesiones)**

RELEVANCIA DE LA EXPERIENCIA	F	gl	p
<b>Grupo de sesiones reales</b>			
Edad	107.12	1	.211
Formación académica	91.16	2	.361
Experiencia en diseño de sesiones	69.12	1	<b>.031*</b>
<b>Grupo sesiones adaptadas</b>			
Edad	102.11	1	.141
Formación académica	97.41	2	.156
Experiencia en diseño de sesiones	72.54	1	<b>.023*</b>

\* $p < .05$  entre "ninguna" (media 3,31) y "más de dos" (media 4,38)

Únicamente se encuentran diferencias significativas entre grupos en relación a la variable independiente relativa a las experiencias que los alumnos hayan tenido en otras asignaturas acerca de la elaboración y desarrollo de sesiones prácticas ( $F(49)=69,12$   $p=.031$ ) y ( $F(58)=72,54$   $p=.023$ ), en concreto entre aquellos que es su primera vez y los que ya lo han vivenciado más de dos veces. Entre las otras variables de edad y formación académica no se obtienen diferencias.

## 5. Discusión

En el estudio se demuestra cómo las experiencias educativas que vivencien los alumnos en el aula tienen una incidencia directa en la utilidad del aprendizaje obtenido para la adquisición de competencias profesionales. En este caso, y a pesar de que en las dos asignaturas se ha empleado una evaluación formativa y se han abordado contenidos del mismo ámbito, la realización de sesiones en contextos reales ha sido reconocida por el alumno como una práctica de éxito vinculada a sus futuras competencias docentes.

Que antes de llevarse a cabo las asignaturas (pretest) no se hayan encontrado diferencias significativas entre factores en cada uno de los grupos, indica la percepción lineal y uniforme que tenían los alumnos en relación a la transferencia del aprendizaje obtenido a lo largo de la carrera. Es necesario precisar que las dos asignaturas son de la misma titulación, Infantil, por lo que las experiencias vividas en las tareas y actividades desarrolladas en otras materias han sido muy similares. En este sentido, De Pro (2011) manifiesta la reflexión necesaria que ha de caracterizar el sistema educativo, no solamente al finalizar una asignatura, sino implantada y regulada a lo largo del proceso. Además, no debe enfocarse únicamente al alumno, ya que tendría que entenderse como una deliberación conjunta entre docente y discente sobre aquello que pretenderse enseñarse y los medios que se ponen para ello (Gay, 2013). Estas ideas alcanzan una idoneidad elevada en el presente estudio, ya que al finalizar las asignaturas los valores medios de los dos factores aumentan, lo que indica una mejor percepción al finalizar el semestre. La implicación del alumno ha aumentado, pero sin embargo es en la transferencia del aprendizaje al ámbito profesional donde se establecen las diferencias entre grupos, siendo más elevadas en el que experimentó las sesiones prácticas en los centros educativos reales. En esta línea, se refleja en otras experiencias (Pike, Smart & Ethington, 2012) la relación directa entre implicación del alumno sobre aquello que aprende y la relevancia que otorga a esos aprendizajes, sobre cuando están vinculados a las pretensiones que tienen los discentes sobre aquello a lo que les gustaría dedicarse cuando finalicen los estudios.

Por lo tanto, es el hecho de realizar sesiones prácticas en centros educativos lo que provoca ese aumento favorable en la percepción del alumno, entendiendo que en el ámbito educativo cuanto más se aproximen las experiencias a la realidad que un maestro/a puede desempeñar, la predisposición del alumno será más favorable (Michalsky & Schechter, 2013). Como indica Barranco, Rodríguez, Divina y Aguilar (2013) el trabajo autónomo del alumno suele ser reconocido por él mismo como interesante y aplicable, siempre que se le permita ser agente activo en su toma de decisiones. En el caso de las sesiones desarrolladas en esta experiencia, a pesar de que el alumno en los dos casos, en grupos, diseña y pone en práctica su trabajo, el poder ver la respuesta que experimentan los niños de infantil ante sus actividades es lo que provoca ese concepto de experiencia positiva.



En cuanto a las variables incidentes en la relevancia de la experiencia puesta en práctica, en ambos grupos influye determinantemente las experiencias que hayan tenido en otros cursos y asignaturas sobre el diseño de sesiones y puesta en práctica de sesiones. Wong, Rogers & Brook (2012) indican que es positivo que los docentes que imparten en una misma titulación planifiquen y organicen los trabajos y tareas que van a pedir a sus alumnos. Además, sería idóneo que se estableciera un sistema de evaluación común, concretando qué tipo de procedimientos se van a utilizar en cada asignatura, algo que repercutiría en evitar situaciones tan habituales como repetir contenidos, trabajos o tipos de tareas (Domínguez y Herмосilla, 2010). En las otras variables estudiadas de edad y formación académica no se encuentran diferencias entre grupos, lo que demuestra que el nivel de formación académica del alumno o sus años (asociados o no a una mayor experiencia) no provocan que se genere controversia en cuanto a la transferencia del aprendizaje. Sin embargo, otras investigaciones demuestran que la edad del alumnado se asocia a una mayor autonomía y comprensión sobre el sistema de trabajo establecido en la asignatura, sobre todo cuando se refiere a la justificación de la calificación obtenida (Händel, Vialle & Ziegler, 2013).

## 6. Conclusiones

En relación al primer objetivo, hemos observado cómo antes del desarrollo de las asignaturas no había diferencias significativas en las percepciones de los grupos. Sin embargo, al finalizarlas, el grupo que llevó a cabo las sesiones en contextos reales percibió una mayor transferencia de ese aprendizaje para el desempeño profesional.

Respecto al segundo objetivo, son las experiencias previas que han obtenido los dos grupos en la planificación y desarrollo de sesiones lo que provoca disparidad de percepciones entre grupos, algo que no sucede ni en la formación académica ni en la edad.

Consideramos que este artículo puede ser de interés para todas las autoridades académicas encargadas de regular el sistema académico en el ámbito universitario. También para los docentes que quieran reflexionar sobre la importancia y relevancia que tienen las tareas propuestas en el aula en la percepción del alumnado sobre la transferencia del aprendizaje generado.

El estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar únicamente se analiza la percepción del alumno de una misma titulación, por lo que sería necesario contrastar la experiencia con discentes de otras carreras de la Facultad de Educación. En segundo lugar solamente se valora la percepción de los alumnos, por lo que atender a la opinión de los profesores podría contrastar y dar una dimensión más global a los resultados obtenidos.

## 7. Referencias bibliográficas

BARRANCO, C., Ródriguez, D., Divina, F., & Aguilar, J. (2013). El trabajo autónomo como herramienta didáctica. *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, 1, 54-63.

CASTEJÓN, F.J., Santos, M., y Palacios, A. (2013) Cuestionarios sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 1-23.

BHATTI, M., Battour, M., Sundram, V., & Othman, A. (2013). Transfer of Training: Does It Truly Happen?: An Examination of Support, Instrumentality, Retention and Learner Readiness on the Transfer Motivation and Transfer of Training. *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273-297.

COBURN, C., Mata, W., & Choi, L. (2013). The Embeddedness of Teachers' Social Networks: Evidence from a Study of Mathematics Reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311-342.

CORBETTA, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.

DE PRO, A.J. (2011). ¿Cuántos alumnos debo suspender para ser un buen profesor? *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 68, 89-96.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. (2013). La comercialización de la educación. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 16, 59-69.

DOMÍNGUEZ, G., y Herмосilla, J.M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *XXI. Revista de educación*, 12, 63-80.

ELLIS, C., & Castle, K. (2010). Teacher Research as Continuous Process Improvement. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 18(4), 271-285.

GAY, G. (2013). Cultural Diversity and Multicultural Education. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

HÄNDEL, M., Vialle, W., & Ziegler, A. (2013). Student Perceptions of High-Achieving Classmates. *High Ability Studies*, 24(2), 99-114.

HERNÁNDEZ, C. (2013). Relación docente-alumno en el proceso educativo: una reflexión epistemológica. *Educare*, 17(2), 118-130.

LOMCE (2013). Ley Orgánica de Educación de Mejora de la Calidad Educativa. BOE (295). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

MICHALSKY, T., & Schechter, C. (2013). Preservice Teachers' Capacity to Teach Self-Regulated Learning: Integrating Learning from Problems and Learning from Successes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 30, 60-73.

MORENO, J.A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L.M., Ruíz-Pérez, L.M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de educación*, 362, 380-401.

PIKE, G., Smart, J., & Ethington, C. (2012). The Mediating Effects of Student Engagement on the Relationships between Academic Disciplines and Learning Outcomes: An Extension of Holland's Theory. *Research in Higher Education*, 53(5), 550-575.

SACRISTÁN, M., Garrido, P., González, M.M & Alfalla, R. (2012). ¿Por qué los alumnos no asisten a clase y no se presentan a los exámenes? Datos y reflexiones sobre absentismo y abandono universitario. *WPOM*, 3(2), 103-112.

TAY, B. (2013). The Views of Prospective Social Studies and Classroom Teachers about Values and Values Education. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 560-567.

Tee, D., & Ahmed, P. (2014). 360 Degree Feedback: An Integrative Framework for Learning and Assessment. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 579-591.

TRIGUEROS, C., Rivera, E. y De la Torre Navarro, E. (2011). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.

WONG, H., Rogers, K., & Brook, A. (2012). Managing Your Classroom for Success. *Science and Children*, 49(9), 60-64.

YANG, R. (2013). Indigenizing the Western Concept of University: The Chinese Experience. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 85-92.