



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente

Convocatoria 2015

Nº de proyecto 232

Rediseñando la parte teórica de distintas asignaturas de Psicología Evolutiva y de la Educación: La utilización del artículo científico como recurso didáctico

Cristina Dopico Crespo

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

1. OBJETIVOS PROPUESTOS EN LA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

La finalidad de este proyecto de innovación educativa era convertir el aula en un laboratorio para aprender a aprender. En la actualidad, se insiste en que los estudiantes se conviertan en uno de los ejes principales de su propia enseñanza-aprendizaje y que el profesor sea un mediador para que logren alcanzar los objetivos formativos necesarios y adecuados. Por este motivo, pensamos que un recurso didáctico que nos ayudaría a crear este clima de aprendizaje sería la utilización del artículo científico, como complemento de las clases teóricas de las asignaturas que impartimos. Los artículos de investigación constituyen una parte imprescindible de la literatura que tenemos que manejar para conocer una disciplina. Permiten conocer los procesos de construcción y justificación de las distintas ramas del conocimiento, así como cuestionar concepciones inadecuadas (Campanario, 2004). Por tanto, la incorporación, uso y valoración de este recurso didáctico se convirtió en el propósito principal de este proyecto. Concretamente, los objetivos que perseguíamos eran los siguientes:

OBJETIVO 1: Crear un **listado con las referencias bibliográficas** de artículos científicos relevantes para el estudio de distintas asignaturas del área de la Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación, que permitiera a los docentes seleccionar el/los artículo/os más adecuado/s para el contenido que se quisiera reforzar, ampliar o aprender.

OBJETIVO 2: Elaborar un **plan docente** para introducir los artículos científicos en la parte teórica de las asignaturas, como herramienta pedagógica, con el fin de hacer las clases más dinámicas.

OBJETIVO 3: Organizar un **seminario** centrado en los artículos de investigación para mostrar a los alumnos su valor e importancia en la enseñanza universitaria.

OBJETIVO 4: Fomentar las **tutorías en grupos pequeños** para proporcionar un espacio de aprendizaje personalizado.

OBJETIVO 5: Diseñar y aplicar una **rúbrica** para evaluar el trabajo grupal de los alumnos y sus competencias conceptuales.

OBJETIVO 6: Diseñar y aplicar un **instrumento para la evaluación de esta herramienta** educativa, que permitiera ver la valoración que hacen los alumnos de esta metodología.

OBJETIVO 7: **Compartir y divulgar los resultados** de la evaluación realizada por los alumnos para analizar el valor del artículo científico como recurso educativo.

2. OBJETIVOS ALCANZADOS

Todos los objetivos planteados han sido alcanzados, aunque algunos de ellos han sido modificados a medida que avanzaba la aplicación del proyecto.

En concreto, el primer objetivo que conseguimos fue elaborar un **listado** en el que se recogen diversas **referencias bibliográficas** de artículos relevantes para el estudio de distintas asignaturas del área de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación (ver Anexo I). Este documento contiene referencias bibliográficas actuales sobre diversos temas, diferentes a los manuales clásicos.

El segundo objetivo logrado ha sido establecer un **plan docente** para introducir los artículos científicos en la parte teórica de las asignaturas como herramienta pedagógica. Los docentes decidimos que los artículos formarían parte del temario de algunas de las asignaturas que impartimos y asimismo, que serían de obligatoria lectura para todos los alumnos y evaluables. También consideramos que para crear un clima dinámico y participativo los alumnos, de manera optativa, expondrían en clase algunos de esos artículos.

El tercer objetivo consistía en la organización de un **seminario** para los estudiantes en el que se definiera qué era un artículo de investigación, que conocieran los distintos tipos de artículos y la estructura formal. Este objetivo fue modificado. El motivo fue que considerando que en todo proceso de aprendizaje el alumno debe ser activo, constructivo, participativo y comprometido con su propia formación, era más positivo que fueran ellos mismos los que descubrieran la estructura del artículo. Se consiguió alcanzar este fin, dotando a los estudiantes de una perspectiva analítica y crítica de los aspectos relevantes de la investigación.

El cuarto objetivo logrado fue el fomento de las **tutorías** personalizadas para supervisar de manera más estrecha el proceso de aprendizaje. Los docentes animamos a nuestros alumnos a que concertaran tutorías para cubrir dos objetivos. En primer lugar, para solventar todas aquellas dudas que les hubiera acarreado la lectura del artículo y en segundo lugar, para tratar temas formales sobre la presentación de los mismos en clase.

El quinto objetivo conseguido fue la elaboración de una **rúbrica** para evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes y el trabajo grupal (ver Anexo II). Esta rúbrica incluía: (a) criterios para evaluar los conocimientos y los aspectos formales de la exposición oral; (b) niveles de valoración de la ejecución, en función del grado de cumplimiento de los criterios evaluados y, su justificación; finalmente, (c) calificación resultante de la valoración cuantitativa de cada aspecto evaluable y de cada nivel de

valoración, que permitía obtener una puntuación total de la exposición realizada por el grupo.

El sexto objetivo alcanzado ha sido la creación de un **cuestionario** tipo Likert para determinar la valoración que hacían los alumnos de esta metodología (ver Anexo III). Con este instrumento evaluamos diferentes aspectos relevantes: formales (cuestiones sobre la adecuación de los artículos seleccionados), conceptuales (preguntas relacionadas con la adquisición del conocimiento), motivacionales (enunciados que valoran el grado de satisfacción con el recurso didáctico), prácticos (cuestiones sobre la forma de trabajar las lecturas) y globales (preguntas de valoración general). Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos al analizar la consistencia interna de cada uno de los aspectos medidos fluctuaron entre 0.7 y 0.8, constituyendo valores buenos o aceptables. En concreto, los aspectos formales consistían en 3 ítems dando lugar a un $\alpha = 0.7$; los 7 ítems de los aspectos conceptuales alcanzaron un $\alpha = 0.75$; los aspectos motivacionales consistían en 5 ítems, siendo su $\alpha = 0.74$; para los 3 ítems que medían los aspectos prácticos $\alpha = 0.7$; y, finalmente, en los 2 ítems de los aspectos globales $\alpha = 0.8$.

El último objetivo referido a la **valoración** realizada por los alumnos indica, en primer lugar, que los artículos seleccionados han sido adecuados al nivel de conocimiento y comprensión de los alumnos y han servido para profundizar en distintos aspectos de las asignaturas ($\underline{M}= 4.20$, $SD=0.71$, $M_o=4$). Segundo, que la utilización de los artículos no solo ha facilitado, ampliado y mejorado el aprendizaje de diversos contenidos, sino también la posibilidad de que los estudiantes tuvieran un planteamiento crítico en la elaboración del conocimiento ($\underline{M}= 4.15$, $SD=0.76$, $M_o=4$). Tercero, este recurso didáctico ha servido para fomentar la autonomía y el interés de los estudiantes por los contenidos de la asignatura ($\underline{M}= 4.10$, $SD=0.86$, $M_o=4$). Y cuarto, los estudiantes han valorado positivamente la metodología empleada ($\underline{M}= 4.14$, $SD=0.79$, $M_o=4$). En definitiva, los alumnos consideran que la utilización de esta herramienta es una buena alternativa a las clases magistrales y un recurso didáctico útil para su aprendizaje ($\underline{M}= 4.46$, $SD=0.67$, $M_o=5$) (ver Anexo IV).

3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PROYECTO

La metodología empleada en la realización del proyecto implicó el trabajo individual de cada uno de los docentes que han participado, así como el trabajo cooperativo y colaborativo entre todos ellos. Se mantuvieron diversas reuniones para poner en común nuestras opiniones y también se recurrió al uso del Campus Virtual y correo electrónico, cuando resultaban difíciles las reuniones presenciales.

La primera fase del proyecto implicó la búsqueda, selección, organización y sistematización de los artículos científicos. Cada profesor hizo una búsqueda exhaustiva, en distintas bases de datos, de artículos que consideró relevantes para las asignaturas que impartía. Posteriormente, se convocó una reunión en la que se seleccionaron los artículos que se consideraron más apropiados para los distintos temas y materias en las que se iban a incorporar. En la segunda fase, hubo diversas reuniones sobre distintas propuestas didácticas, y se desarrolló un plan docente para trabajar con este recurso educativo en el aula. La tercera consistió en la familiarización de los estudiantes con los artículos. De manera individual, cada uno de los profesores buscamos información bibliográfica sobre la importancia de la investigación en la universidad, el papel que cumplían los artículos científicos, su definición, tipos y estructura. Con todo esto, se preparó una pequeña introducción para los estudiantes. En la cuarta fase se hicieron distintas reuniones para delimitar el objetivo de la tutoría. En la quinta se diseñó una *rúbrica* como instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje. Cada uno de los componentes del grupo buscamos información sobre esta forma de evaluación. Una vez obtenida, a través del Campus Virtual, se realizaron propuestas de *rúbrica*. Finalmente, construimos una guía de valoración que fue entregada a los alumnos al inicio del curso para que tuvieran conocimiento de los aspectos en los que iban a ser evaluados. En la última fase, se diseñó el instrumento de evaluación final en el que los estudiantes debían valorar la nueva propuesta didáctica. En concreto, se elaboró un cuestionario, que se aplicó en clase y posteriormente, se analizaron los datos.

4. RECURSOS HUMANOS

Los recursos humanos con los que hemos contado han sido todos los miembros de este proyecto que, a su vez, forman parte del grupo de investigación “CSD: Cognitive and Social Development. Grupo de estudio del desarrollo cognitivo y social en la niñez”. El trabajo de este grupo está centrado en distintas líneas de investigación básica sobre distintos aspectos relacionados con la educación y el desarrollo cognitivo y afectivo en la niñez. La dilatada experiencia del grupo en la realización de distintos proyectos y las publicaciones científicas en revistas nacionales e internacionales, proporcionó un conocimiento adecuado sobre los aspectos relevantes de los artículos científicos y un acercamiento de este recurso a los alumnos de manera eficiente. Además, los miembros del grupo llevan años trabajando juntos, lo que garantizó una buena coordinación, disposición, consenso y cumplimiento de los objetivos propuestos en este proyecto.

Asimismo, todos los participantes son profesores del área de la Psicología Evolutiva y de la Educación, que imparten su docencia en distintas universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Antonio de Nebrija.

Por último, cabe señalar que todos los profesores que forman este grupo están verdaderamente comprometidos e implicados con la mejora de la calidad docente e investigadora en la universidad. Aunque algunos de ellos no han formado parte de proyectos de innovación de manera formal, sí se puede decir que muestran una constante inquietud y preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se refleja en la puesta en marcha desde el año 2010 de las “Jornadas sobre Investigación en Psicología Evolutiva y Psicología Social”. Es este un espacio creado para facilitar el trabajo como investigadores, en el que se debaten propuestas de investigación, los métodos con los que se abordan y los resultados obtenidos.

5. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades desarrolladas estaban dirigidas a la consecución de los objetivos propuestos y fueron las siguientes.

Actividad 1: Elaboración del listado. Para crear este documento primero se hizo una búsqueda individual de artículos relacionados con diferentes temas a través de diferentes bases de datos como *PsycARTICLES*, *Psicodoc*, *ScienceDirect* o *Web of Science*, utilizando palabras claves en los buscadores. Posteriormente, se generó un listado donde se recogían distintos tipos de lecturas que podrían ser utilizadas en las asignaturas del área. Finalmente, se determinaron los criterios de selección de los artículos en función de la asignatura, y se realizó la selección de aquellos que iban a ser empleados por los docentes que impartían la misma materia.

Actividad 2: Plan docente para trabajar con este recurso educativo en el aula. Tras una breve introducción por parte del profesor sobre la importancia de la investigación y la necesidad de que los alumnos trabajen con artículos, se formaron en clase grupos de 4 personas. El objetivo era que seleccionaran un artículo sobre cualquier contenido de la asignatura y lo llevaran a clase para analizar su estructura y la información relevante que se incluía en cada uno de los apartados. Tras la puesta en común, el profesor explicó a los alumnos cómo se iba a incorporar este recurso didáctico en el aula. Los docentes acordamos que los artículos seleccionados formarían parte del temario y que se irían intercalando con las clases magistrales. Esto permitiría romper la dinámica de la clase y hacerla más activa y participativa. Por tanto, las clases teóricas incluían lecciones magistrales impartidas por el profesor y lecturas complementarias de artículos, que se exponían y discutían en clase. La lectura de los artículos era obligatoria para todos los alumnos y evaluable, mientras que la exposición era optativa y evaluable. Concretamente había 6 lecturas sobre 6 temas diferentes complementarios de las clases teóricas y se formaron 6 grupos de exposición con los estudiantes que querían optar a ello. La asignación de los temas se realizó al azar por parte de los profesores para evitar que varios grupos escogieran el mismo artículo. La asistencia a las exposiciones era obligatoria y una vez que se habían debatido los artículos en clase se hacía un pequeño examen para asegurarnos de que todos los alumnos los habían trabajado. Los alumnos tenían que obtener la calificación de apto en al menos 5 de las 6 lecturas y en caso contrario, tenían que presentarse de nuevo con esta materia en el examen final de la asignatura (convocatoria de febrero/septiembre). La exposición de los artículos duraba una hora, de tal manera que los estudiantes tenían que gestionar el tiempo para exponer los aspectos más importantes, resolver las dudas de sus compañeros, plantear debates u

opiniones críticas y poder realizar un examen.

Todos los alumnos tenían acceso, previamente, a los criterios que se utilizarían para evaluar las exposiciones (i.e., *rúbrica*). La puntuación que podían obtener en la exposición oscilaba de 0 a 1 puntos y se sumaba a la nota del examen final de la asignatura siempre y cuando se hubiera obtenido una nota igual o superior a 4.5. La evaluación de las exposiciones era realizada por el profesor y dos compañeros de clase, y la nota final se obtenía con la media de las tres evaluaciones. Los alumnos evaluadores eran gratificados con 0.1 puntos que se añadía a su nota de examen. Transcurrido el primer mes de clase se entregó a los estudiantes las fechas de exposición y la asignación de las lecturas correspondientes a cada grupo, para que de esta forma supieran por adelantado el tiempo de que dispondrían para prepararse la lectura y la presentación de la misma.

Actividad 3: Sistematización de las **tutorías** personalizadas. Una vez formalizados los grupos de trabajo y las fechas de presentación se citó a los alumnos para supervisar el proceso de aprendizaje. Previamente, tenían que haber realizado una primera lectura sobre el artículo que iban a exponer y preparar las preguntas sobre las partes que no hubieran comprendido. Una vez aclaradas las dudas, se realizaba una segunda tutoría para revisar aspectos más formales de la presentación. Cada profesor, en función de las fechas de exposición citó a los alumnos en sus horarios de tutorías.

Actividad 4: Diseño de una **rúbrica** que nos sirviera de instrumento de evaluación de las exposiciones y que nos permitiera evaluar tanto los aspectos conceptuales como los formales. Se consultaron diferentes fuentes y estudios en los que se había utilizado este tipo de herramienta y basándonos en ellos confeccionamos el instrumento (p.e., García Ros, 2011; Moskal, 2000; Rimari Arias, 2008; Urbieto, Garayalde y Losada, 2011). La rúbrica constaba de criterios de evaluación, niveles de valoración y justificación, y calificación. Antes de comenzar las exposiciones el profesor lo subió al Campus Virtual y en clase se explicó el manejo de este instrumento. Cuando los alumnos tenían que exponer los artículos asignados, el profesor entregaba a dos compañeros de clase la rúbrica. Al mismo tiempo que se realizaba la exposición, tanto los alumnos como el profesor valoraban la intervención, señalando en la rúbrica el nivel que describía mejor lo que estaban observando y justificando sus respuestas. Finalmente, el profesor obtenía la puntuación de cada rúbrica y hacía la media que era la nota obtenida por el grupo en la exposición.

Actividad 5: diseño de un **instrumento** para evaluar la percepción de los alumnos del artículo científico como recurso didáctico en la enseñanza teórica de las asignaturas

del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Para la elaboración de esta herramienta, los docentes consultamos diferentes manuales y estudios previos que habían utilizado cuestionarios para valorar la opinión de los estudiantes (p.e., García Muñoz, 2003; Moore, 2011; Rudner y Schafer, 2002). Después de varias reuniones, construimos un cuestionario tipo Likert en los que se evaluaban aspectos formales, conceptuales, motivacionales, prácticos y globales. Una vez finalizadas las exposiciones de las lecturas, los docentes aplicamos este cuestionario de modo colectivo en clase, consiguiendo un total de 159 cuestionarios contestados.

Actividad 6: Divulgación de los **resultados** de la valoración recibida sobre la utilidad del artículo científico como recurso didáctico en la enseñanza universitaria. Aplicamos distintos análisis estadísticos para comprobar el grado de satisfacción de los alumnos con la utilización de esta herramienta pedagógica y los resultados se pueden ver en el anexo IV.

ANEXO I. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS RELEVANTES PARA EL ESTUDIO DE DISTINTAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- Aguilar-Pardo, D., Martínez-Arias, R., & Colmenares, F. (2013). The role of inhibition in young children's altruistic behaviour. *Cognitive Processing, 14*, 301–307. doi:10.1007/s10339-013-0552-6
- Babkirk, S., Rios, V., & Dennis, T.A. (2015). The late positive potential predicts emotion regulation strategy use in school-aged children concurrently and two years later. *Developmental Science, 18*(5), 832-841. doi:10.1111/desc.12258
- Badger, J. R., & Shapiro, L. R. (2012). Evidence of a transition from perceptual to category induction in 3- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 131–146. doi:10.1016/j.jecp.2012.03.004
- Bauer, P. J., Doydum, A. O., Pathman, T., Larkina, M., Güler, O. E., & Burch, M. (2012). It's all about location, location, location: Children's memory for the “where” of personally experienced events. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 510–522. doi:10.1016/j.jecp.2012.06.007
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*, 326-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science, 15*, 12-24. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Bloom, P., & Mahajan, N. (2011). How infants and toddlers react to antisocial others. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*, 19931–19936. doi:10.1073/pnas.1110306108
- Bremner, J.G., Slater, A.M., Mason, U.C., Spring, J., & Johnson, S.P. (2013). Trajectory perception and object continuity: effects of shape and color change on 4-month-olds' perception of object identity. *Developmental Psychology, 49*, 1021–1026. doi:10.1037/a0029398
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: a review. *Early Child Development and Care, 180* (1&2), 9–23. doi:10.1080/03004430903414661
- Broesch, T., Callaghan, T., Henrich, J., Murphy, C., & Rochat, P. (2011). Cultural variations in children's mirror self-recognition. *Journal of Cross Cultural Psychology, 42*, 1018-1029. doi:10.1177/0022022110381114
- Buchsbaum, D., Bridgers, S., Skolnick, D., & Gopnik, A. (2012). The power of possibility: Causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 367*, 2202–2212. doi:10.1098/rstb.2012.0122
- Buttelmann, D., Zmyj, N., Daum, M. M., & Carpenter, M. (2013). Selective imitation of in-group over out-group members in 14-month-old infants. *Child Development, 84*, 422–428. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01860.x
- Carranza, J. A., Gonzalez-Salinas, C., & Ato, E. (2013). A longitudinal study of temperament continuity through IBQ, TBAQ and CBQ. *Infant Behavior and Development, 36*, 749–761. doi:10.1016/j.infbeh.2013.08.002

- Casalin, S., Luyten, P., Vliegen, N., & Meurs, P. (2012). The structure and stability of temperament from infancy to toddlerhood: A one-year prospective study. *Infant Behavior and Development*, *35*, 94–108. doi:10.1016/j.infbeh.2011.08.004
- Conry-Murray, C. (2013). Children's reasoning about gender-atypical preferences in different settings. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*, 210-217. doi:10.1016/j.jecp.2012.09.007
- Dahl, A., Schuck, R.K., & Campos, J.J. (2013). Do young toddlers act on their social preferences? *Developmental Psychology*, *49*, 1964–1970. doi:10.1037/a0031460
- Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, *26*, 131–144. doi:10.1037/a0022985
- Etxebarria, I., Ortiz, M.J., Apodaca, P., Pascual, A., & Conejero, S. (2015). El orgullo como motivación moral: orgullo moral y conducta prosocial. *Infancia y Aprendizaje*, *38* (4), 746-774. doi:10.1080/02103702.2015.1076267
- Fehr, E., Glätzle-Rützler, D., & Sutter, M. (2013). The development of egalitarianism, altruism, spite and parochialism in childhood and adolescence. *European Economic Review*, *64*, 369–383. doi:10.1016/j.euroecorev.2013.09.006
- Fisher, A. V. (2010). What's in the name? Or how rocks and stones are different from dogs and puppies. *Journal of Experimental Child Psychology*, *105*, 198–212. doi:10.1016/j.jecp.2009.11.001
- Fisher, A.V., Godwin, K.E., Matlen, B.J., & Unger, L (2015). Development of Category-Based Induction and Semantic Knowledge. *Child Development*, *86*(1), 48-62. doi: 10.1111/cdev.12277
- Gámez-Guadix, M., & Almendros, C. (2015). Disciplina parental en España y en Estados Unidos: diferencias en función del país, del sexo de padres e hijos y del nivel educativo. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(3), 569-599. doi:10.1080/02103702.2015.1054665
- Ganea, P. A., Ma, L., & DeLoache, J. (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development*, *82*, 1421–1433. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01612.x
- Geraci, A., & Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental Science*, *14*, 1012–1020. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01048.x
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, *67*(7-8), 435–451. doi:10.1007/s11199-012-0176-9
- Godard, O., & Baudouin, J.Y. (2015). Affective matching of odors and facial expressions in infants: shifting patterns between 3 and 7 months. *Developmental Science*, *19*(1), 155-163. doi:10.1111/desc.12292
- Groza, V., & Muntean, A. (2015). A Description of Attachment in Adoptive Parents and Adoptees in Romania During *Early Adolescence*. *Child Adolescence Social Work Journal*. doi:10.1007/s10560-015-0408-2
- Grueneisen, S., Wyman, E., & Tomasello, M. (2015). "I Know You Don't Know I

- Know..." Children Use Second-Order False-Belief Reasoning for Peer Coordination. *Child Development*, 86(1), 287-293. doi:10.1111/cdev.12264
- Hamlin, J.K. (2013). Moral judgment and action in preverbal infants and toddlers: Evidence for an innate moral core. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 186–193. doi:10.1177/0963721412470687
- Hamlin, J.K., Mahajan, N., Liberman, Z., & Wynn, K. (2013). Not like me = bad: Infants prefer those who harm dissimilar others. *Psychological Science*, 24, 589–594. doi:10.1177/0956797612457785.
- Hayes, B. K., Heit, E., & Swendsen, H. (2010). Inductive reasoning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 278–292. doi:10.1002/wcs.44
- Herrmann, E., Misch, A., Hernandez-Lloreda, V., & Tomasello, M. (2015). Uniquely human self-control begins at school age. *Developmental Science*, 18(6), 979-993. doi:10.1111/desc.12272
- Hirvonen, R., Aunola, K., Alatupa, S., Viljaranta, J., & Nurmi, J.E. (2013). The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction*, 27, 21–30. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.02.005
- Hitti, A., Mulvey, K. L., Rutland, A., Abrams, D., & Killen, M. (2013). When is it okay to exclude a member of the ingroup? Children's and adolescents' social reasoning. *Social Development*, 23, 451–469. doi:10.1111/sode.12047
- House, B., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, C., Scelza, B., Boyette, A., & Laurence, S. (2013). The ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110, 14586–14591. doi:10.1073/pnas.1221217110
- Howard, I.H., Henderson, A., Carrazza, C., & Woodward, A. (2015). Infants' and Young Children's Imitation of Linguistic In-Group and Out-Group Informants. *Child Development*, 86(1), 259-275. doi:10.1111/cdev.12299
- Jaswal, V. K. (2010). Believing what you're told: Young children's trust in unexpected testimony about the physical world. *Cognitive Psychology*, 61, 248–272. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.06.002
- Jaswal, V. K., Croft, A. C., Setia, A. R., & Cole, C. A. (2010). Young children have a specific, highly robust bias to trust testimony. *Psychological Science*, 21, 1541–1547. doi:10.1177/0956797610383438
- Juffer, F., van Ijzendoorn, M. H., & Palacios, J. (2011). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 3-18. 18. doi:10.1174/021037011794390102
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84, 1063–1080. doi:10.1111/cdev.12011
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M., Niemi, P., & Nurmi, J.E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, 50, 799–823. doi:10.1016/j.jsp.2012.07.001
- Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.M., & Nurmi, J.E. (2014). Task-focused behavior mediates the associations between

- supportive interpersonal environments and students' academic performance. *Psychological Science*, 25, 1018–1024. doi:10.1177/0956797613519111
- Kushnir, T., Vredenburg, C., & Schneider, L. A. (2013). “Who can help me fix this toy?” The distinction between causal knowledge and word knowledge guides preschoolers' selective requests for information. *Developmental Psychology*, 49, 446–453. doi:10.1037/a0031649
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15, 300-323. doi:10.1111/j.1532-7078.2009.00014.x
- Liszkowski, U. (2013). Using theory of mind. *Child Development Perspectives*, 7, 104–109. doi:10.1111/cdep.12025
- Martin, C. L., DiDonato, M. D., Clary, L., Fabes, R. A., Kreiger, T., Palermo, F., & Hanish, L. (2012). Preschool children with gender normative and gender non-normative peer preferences: Psychosocial and environmental correlates. *Archives of Sexual Behavior*, 41, 831–847. doi:10.1007/s10508-012-9950-6
- Martinsson, P., Nordblom, K., Rützler, D., & Sutter, M. (2011). Social preferences during childhood and the role of gender and age—An experiment in Austria and Sweden. *Economic Letters*, 110, 248–251. doi:10.1016/j.econlet.2010.11.028
- Mayer, D., Sodian, B., Koerber, S., & Schwippert, K. (2014). Scientific reasoning in elementary school children: Assessment and relations with cognitive abilities. *Learning and Instruction*, 29, 43–55. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.07.005
- Mecklinger, A., Brunnemann, N., & Kipp, K. (2011). Two processes for recognition memory in children of early school age: An event-related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, 435–446. doi:10.1162/jocn.2010.21455
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child Development*, 84(5), 1777-1790. doi:10.1111/cdev.12061
- Meuwese, R., Crone, E.A., de Rooij, M., & Güroğlu, B. (2015). Development of Equity Preferences in Boys and Girls Across Adolescence. *Child Development*, 86(1), 145-158. doi:10.1111/cdev.12290
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 209–214. doi:10.1016/j.lindif.2010.01.008
- Mulvey, K., & Killen, M. (2015). Challenging Gender Stereotypes: Resistance and Exclusion. *Child Development*, 86(3), 681-694. doi:10.1111/cdev.12317
- Murphy, G. L., & Ross, B. H. (2010). Category vs. object knowledge in category-based induction. *Journal of Memory and Language*, 63, 1–17. doi:10.1016/j.jml.2009.12.002
- Nielsen, M., & Blank, C. (2011). Imitation in young children: When who gets copied is more important than what gets copied. *Developmental Psychology*, 47, 1050–1053. doi:10.1037/a0023866
- Nurmi, J.E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197.

doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001

- O'Connor, R.J., & Russell, J. (2015). Understanding the effects of one's actions upon hidden objects and the development of search behaviour in 7-month-old infants. *Developmental Science*, *18*(6), 824-831. doi:10.1111/desc.12265
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., León, E., & Peñarrubia, M.G. (2014). Differential plasticity in the recovery of adopted children after early adversity. *Child Development Perspectives*, *8* (3), 169-174. doi:10.1111/cdep.12083
- Palmquist, C. M., Burns, H. E., & Jaswal, V. K. (2012). Pointing disrupts preschoolers' ability to discriminate between knowledgeable and ignorant informants. *Cognitive Development*, *27*, 54–63. doi:10.1016/j.cogdev.2011.07.002
- Pauletti, R., Menon, M., Tobin, D., & Perry, D. (2012). Narcissism and Adjustment in Preadolescence. *Child Development*, *83* (3), 831-837. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01731.x
- Quinn, P.C., Anzures, G., Izard, C.E., Lee, K., Pascalis, O., Slater, A.M., & Tanaka, J.W. (2011). Looking across domains to understand infant representation of emotion. *Emotion Review*, *3*, 197–206. doi:10.1177/1754073910387941
- Rochat, P. (2012). Self-consciousness and “conscientiousness” in development. *Infancia y Aprendizaje*, *35* (4), 387-404. doi:10.1174/021037012803495276
- Rollins, L., & Riggins, T. (2013). Developmental changes in memory encoding: Insights from event-related potentials. *Developmental Science*, *16*, 599–609. doi:10.1111/desc.12072
- Scarf, D., Imuta, K., Colombo, M., & Hayne, H. (2012). Social evaluation or simple association? Simple associations may explain moral reasoning in infants. *PLoS One*, *7*(8): e42698. doi:10.1371/journal.pone.0042698.
- Schroeder, M., Graham, S.A., McKeough, A., Stock, H., & Palmer, J. (2010). Gender differences in preschoolers' understanding of the concept of life. *Journal of Early Childhood Research*, *10* (8): 227-238 doi:10.1177/1476718X10366766
- Shewark, E.A., & Blandon, A.Y. (2015). Mothers' and Fathers' Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation: A Within-Family Model. *Social Development*, *24*(2), 266-284. doi:10.1111/sode.12095
- Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness? *Psychological Science*, *23*, 196–204. doi:10.1177/0956797611422072
- Sloutsky, V. M., & Fisher, A. V. (2012). Linguistic labels: Conceptual markers or object features? *Journal of Experimental Child Psychology*, *111*, 65–86. doi:10.1016/j.jecp.2011.07.007
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, *83*(2), 683-696. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01714.x
- Sommerville, J. A., Schmidt, M. F. H., Yun, J., & Burns, M. (2013). The development of fairness expectations and prosocial behavior in the second year of life. *Infancy*, *18*, 40–66. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00129.x
- Steinbeis, N., & Singer, T. (2013). The effects of social comparison on social emotions and behavior during childhood: The ontogeny of envy and Schadenfreude predicts developmental changes in equity-related decisions. *Journal of*

- Experimental Child Psychology*, 115, 198–209. doi:10.1016/j.jecp.2012.11.009
- Sullivan, J., & Barner, D. (2015). Discourse bootstrapping: preschoolers use linguistic discourse to learn new words. *Developmental Science*, 19(1), 63-75. doi:10.1111/desc.12289
- Svetlova, M., Nichols, S.R., & Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81, 1814–1827. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341–367. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, 81, 1661–1669. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01500.x
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102, 550–560. doi:10.1037/a0018992
- Van den Bos, W., Westenberg, M., van Dijk, E., & Crone, E. A. (2010). Development of trust and reciprocity in adolescence. *Cognitive Development*, 25, 90–102. doi:10.1016/j.cogdev.2009.07.004
- Walker, C.M., Gopnik, A., & Ganea, P. (2015). Learning to Learn From Stories: Children's Developing Sensitivity to the Causal Structure of Fictional Worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318. doi:10.1111/cdev.12287
- Weisberg, D., Goodstein, J., Sobel, D. M., & Bloom, P. (2013). Young children are reality-prone when thinking about stories. *Journal of Cognition and Culture*, 13, 383–407. doi:10.1163/15685373-12342100
- Weisman, K; Johnson, V., & Shutts, K. (2015). Young children's automatic encoding of social categories. *Developmental Science*, 18(6), 1036-1043. doi: 10.1111/desc.12269
- Xiao, W.S.; Fu, G., Quinn, P.C., Qin, J., Tanaka, J.W., Pascalis, O., & Lee, K. (2015). Individuation training with other-race faces reduces preschoolers' implicit racial bias: a link between perceptual and social representation of faces in children. *Developmental Science*, 18(4), 655-663. doi:10.1111/desc.12241

ANEXO II. ADAPTACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO POR LOS ESTUDIANTES Y EL TRABAJO GRUPAL

LECTURA:		NOMBRE DE LA ASIGNATURA			GRUPO
NOMBRE DEL EVALUADOR:				FECHA:	
2015-16	Nivel 3 (Puntuación:1)	Nivel 2 (Puntuación: 0.5)	Nivel 1 (Puntuación:0)	JUSTIFICACIÓN	
¿Dominan la lectura que exponen?	Explican correctamente la lectura: expresan con claridad y precisión las ideas esenciales	Logran explicar la lectura: ocasionalmente son claros respecto a las ideas esenciales	Conocen el tema superficialmente: no expresan con claridad y precisión las ideas esenciales		
¿Transmiten a sus compañeros la importancia del tema?	Trasmiten a sus compañeros una comprensión profunda: los contenidos de la lectura han sido convenientemente seleccionados y reorganizados	Trasmiten a sus compañeros una comprensión superficial: los contenidos seleccionados son adecuados pero han sido mal reorganizados	No se ha llevado a cabo una selección adecuada de los contenidos, ni se han reorganizado convenientemente		
¿Cómo es su presentación?	La presentación es de buena calidad, se acomoda al tiempo dado para exponer-debatir y hacen uso adecuado de las diapositivas	La presentación es de buena calidad, pero no se acomoda al tiempo dado para exponer-debatir y hacen mal uso de las diapositivas (Presentación de mediana calidad, pero ajustada al tiempo disponible y con un buen uso de las diapositivas)	La presentación es de mala calidad, mal ajustada al tiempo disponible y sin hacer uso de las diapositivas		
¿Cómo es su exposición?	Todos los miembros del grupo han presentado la lectura con seguridad y enlazando contenidos. Han logrado mantener el interés de sus compañeros	Solo algunos miembros del grupo han presentado la lectura con seguridad y enlazando contenidos. Han logrado mantener parcialmente el interés de sus compañeros	Prácticamente ningún miembro del grupo ha presentado la lectura con seguridad y enlazando contenidos. No han logrado mantener el interés de sus compañeros		
¿Ha habido discusión?	Plantean preguntas abiertas y relevantes. Dan a conocer su opinión. Crean discusión	Plantean preguntas muy dirigidas y concretas. Dan a conocer su opinión de forma poco clara. No obstante, surge la discusión	Plantean preguntas cerradas (si/no). No dan a conocer su opinión personal. No generan discusión		
¿Cómo han manejado la discusión?	Bien liderada, suscitan participación, contestan a los interrogantes planteados y tienen en cuenta las opiniones de sus compañeros	Es organizada, pueden contestar a los diferentes interrogantes pero les cuesta tener en cuenta las opiniones de sus compañeros	No la lideran, no hay participación, no pueden contestar a los diferentes interrogantes y no tienen en cuenta la opinión de sus compañeros		
¿Entregaron/colgaron previamente un resumen a sus compañeros?	Entregaron a su compañeros un resumen con los puntos más destacados y bien redactado	Entregaron a sus compañeros un resumen en el que no se aprecian los puntos más destacados de la lectura y mal redactado	No entregaron resumen		

¹ Adaptada de Rimari Arias, W. (2008). La rúbrica. Un innovador y eficaz instrumento de evaluación. Revista pedagógica "San Jerónimo", 1- 12. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/16918521/LA-RUBRICA-instrumento-de-evaluacion-Wilfredo-Rimari#scribd>

ANEXO III. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DEL USO DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO

A continuación, te proponemos una serie de enunciados sobre las lecturas utilizadas en la asignatura como recurso didáctico complementario con las clases teóricas. Lee atentamente los enunciados e indica el grado de desacuerdo o de acuerdo que estás con cada uno de ellos. Marca con una cruz la opción elegida.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

DATOS DE IDENTIFICACION

1. SEXO:

MASCULINO

FEMENINO

2. EDAD :

3. CURSO:

	1	2	3	4	5
ASPECTOS FORMALES					
Los temas de las lecturas eran adecuados para profundizar sobre distintos aspectos de la asignatura					
Las lecturas se adecuaban a mi nivel de conocimiento					
Las lecturas eran fácilmente comprensibles					
ASPECTOS CONCEPTUALES					
A través de las lecturas he podido aprender más sobre aspectos relacionados con la asignatura					
Las lecturas me han ayudado a comprender mejor la asignatura					
Las lecturas han ampliado mi conocimiento sobre determinados contenidos de la asignatura					
Las lecturas me han permitido tener una visión crítica sobre distintos aspectos de la asignatura					
Las lecturas de artículos científicos me han permitido conocer la labor de los investigadores					

Las lecturas de artículos científicos me han permitido aprender cómo se construye el conocimiento de una disciplina					
Las lecturas de artículos científicos me han permitido entender la importancia de la investigación					
ASPECTOS MOTIVACIONALES					
La forma de trabajar las lecturas ha ayudado a mantener mi atención en el aula					
Las lecturas han aumentado mi interés por los contenidos de la asignatura					
Las lecturas me han permitido trabajar contenidos de la asignatura de una manera más autónoma					
La utilización de las lecturas ha hecho que la asignatura sea más dinámica					
El uso de las lecturas ha hecho que participe más en las clases					
ASPECTOS PRÁCTICOS					
La exposición oral de las lecturas me parece una manera eficaz para trabajarlas					
La utilización de una rúbrica para evaluar mi trabajo sobre las lecturas me parece un buen método					
Que las lecturas sean evaluadas por el profesor y dos compañeros de clase me parece una forma objetiva de evaluar mi trabajo					
ASPECTOS GLOBALES					
Las lecturas son una buena alternativa a la clase magistral tradicional					
Las lecturas son un recurso didáctico útil para mi aprendizaje					

ANEXO IV. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

ASPECTOS FORMALES	Total	1	2	3	4	5	Desviación típica	Media	Moda
Los temas de las lecturas eran adecuados para profundizar sobre distintos aspectos de la asignatura	159	0	0	2	77	80	0.53	4.5	5
Las lecturas se adecuaban a mi nivel de conocimiento	159	0	1	15	82	61	0.66	4.3	4
Las lecturas eran fácilmente comprensibles	159	0	4	48	76	31	0.66	3.84	4
ASPECTOS CONCEPTUALES	Total	1	2	3	4	5	Desviación típica	Media	Moda
A través de las lecturas he podido aprender más sobre aspectos relacionados con la asignatura	159	0	0	4	60	95	0.54	4.57	5
Las lecturas me han ayudado a comprender mejor la asignatura	159	0	1	21	78	59	0.69	4.23	4
Las lecturas han ampliado mi conocimiento sobre determinados contenidos de la asignatura	159	0	0	6	74	79	0.57	4.46	5
Las lecturas me han permitido tener una visión crítica sobre distintos aspectos de la asignatura	159	0	3	37	73	46	0.78	4.02	4
Las lecturas de artículos científicos me han permitido conocer la labor de los investigadores	159	0	5	36	70	48	0.81	4.01	4
Las lecturas de artículos científicos me han permitido aprender cómo se construye el conocimiento de una disciplina	159	1	7	46	81	24	0.79	3.75	4
Las lecturas de artículos científicos me han permitido entender la importancia de la investigación	158	0	8	24	81	45	0.80	4.03	4
ASPECTOS MOTIVACIONALES	Total	1	2	3	4	5	Desviación típica	Media	Moda
La forma de trabajar las lecturas ha ayudado a mantener mi atención en el aula	159	1	10	28	67	53	0.91	4.01	4
Las lecturas han aumentado mi interés por los contenidos de la asignatura	159	0	0	19	86	54	0.64	4.22	4
Las lecturas me han permitido trabajar contenidos de la asignatura de una manera más autónoma	159	0	5	18	79	57	0.75	4.18	4
La utilización de las lecturas ha hecho que la asignatura sea más dinámica	159	1	7	16	64	71	0.85	4.24	5
El uso de las lecturas ha hecho que participe más en las clases	158	3	14	37	56	48	1.02	3.84	4

ASPECTOS PRÁCTICOS	Total	1	2	3	4	5	Desviación típica	Media	Moda
La exposición oral de las lecturas me parece una manera eficaz para trabajarlas	159	1	5	17	70	66	0.81	4.23	4
La utilización de una rúbrica para evaluar mi trabajo sobre las lecturas me parece un buen método	157	0	4	32	80	41	0.76	4.01	4
Que las lecturas sean evaluadas por el profesor y dos compañeros de clase me parece una forma objetiva de evaluar mi trabajo	158	0	4	25	65	64	0.79	4.20	4
ASPECTOS GLOBALES	Total	1	2	3	4	5	Desviación típica	Media	Moda
Las lecturas son una buena alternativa a la clase magistral tradicional	158	1	1	11	63	82	0.71	4.42	5
Las lecturas son un recurso didáctico útil para mi aprendizaje	159	1	0	7	62	89	0.65	4.50	5

ANEXO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS EN ESTE PROYECTO

- Campanario, J.M. (2004). Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 22(3), 365-378. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21988/21822
- Eberly center for Teaching Excellence, Carnegie Mellon University. (2016). Rúbric for formal oral communication. Recuperado de <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/teach/rubrics.html>
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario con instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf
- García Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/espanol/Art_25_639.pdf
- Moore, I. (2011). A guide to practice: Evaluating your teaching innovation. The National STEM programme Engineering Innovation Projects, University of Birmingham. Recuperado de http://www.hestem.ac.uk/sites/default/files/evaluating_your_teaching_innovation.pdf
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how? *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Rimari Arias, W. (2008). La rúbrica. Un innovador y eficaz instrumento de evaluación. *Revista pedagógica "San Jerónimo"*, 1-12. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/16918521/LA-RUBRICA-instrumento-de-evaluacion-Wilfredo-Rimari#scribd>
- Rúbrica para evaluar disertación (2015). Recuperado de <http://es.slideshare.net/darlingjeanahara/rubrica-para-evaluar-disertacin>
- Rudner, L.M. & Schafer, W.D. (Eds.) (2002). *What Teachers Need to Know about Assessment*. Washington, DC: National Education Association.
- Urbieto, J. M. E., Garayalde, K. A., & Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 4(3), 156-169. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf