

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

# **Acompañamiento en el proceso de evaluación con ingresantes a la actividad universitaria.**

Stasiejko, Halina y Xantakis, Ines.

Cita:

Stasiejko, Halina y Xantakis, Ines (2021). *Acompañamiento en el proceso de evaluación con ingresantes a la actividad universitaria. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/833>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/Fyh>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ACOMPañAMIENTO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN CON INGRESANTES A LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA

Stasiejko, Halina; Xantakis, Ines

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo se encuadra en una línea de investigación que explora los componentes que se entranan y posibilitan la subjetivación de los cursantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires como estudiantes integrados en sus carreras universitarias. En el tramo UBACyT 2018-2020, el equipo indagó sobre los efectos subjetivos de una acción central: la evaluación que conduce a la acreditación de las asignaturas. En la materia Psicología se aplicó un acompañamiento al proceso de evaluación. El equipo de investigación analizó tal proceso con el objetivo de identificar y caracterizar los efectos productivos sobre la subjetividad estudiantil. Presentamos marco teórico, estrategia metodológica, características de la intervención pedagógica y análisis del material recolectado en los cursos con y sin intervención con el objetivo de ponderar las diferencias. Identificamos una diferencia significativa entre los grupos de la muestra. Los ingresantes ponderaron positivamente el acompañamiento por haberles otorgado la posibilidad de escuchar y elaborar argumentos. Por haber favorecido acciones tales como planear, analizar y organizar respuestas; ubicar errores y formas de reelaborarlos. Se evidenció que el acompañamiento beneficia más a quienes tienen más dificultades en el recorrido de ingreso, constituyendo así una acción que genera inclusión en la actividad universitaria.

## Palabras clave

Universidad - Estudio - Ingresantes - Evaluación

## ABSTRACT

FIRST YEAR UNDERGRADUATES' ACCOMPANIMENTS AT UNIVERSITY  
This paper is part of a line of research that explores the components that are interwoven and make possible the first year undergraduates' subjectivity process at Ciclo Básico Común de la UBA. Within the UBACyT 2018-2020 phase, the team investigated the subjective effects of a central action: the students' conceptions on examinations they undertake to approve subjects of the semester. Different accompaniment activities were applied to the process of evaluation in the subject Psychology. The research team analyzed this process with the aim of identifying and characterizing the productive effects on student's subjectivity. The theoretical framework is introduced, as well as methodological strategy, characteristics of the pedagogical intervention and analysis of the material collected in the cour-

ses with and without intervention with the aim of weighing the differences. A significant difference between the groups in the sample was identified. The students positively weighed the accompaniment for having granted them the ability to hear and elaborate arguments. They also found it favored actions such as planning, analyzing, and organizing responses; locate errors and ways to rework them. Since accompaniments turn out to benefit those who have more difficulties, they are considered as actions that generate inclusion in university activity.

## Keywords

University - Study - First year undergraduate - Examination

## Introducción

Desde hace más de una década el equipo de investigación explora los procesos que propician y los que dificultan la construcción de la identidad del ingresante en su inserción en la actividad de estudio universitaria. En diferentes convocatorias UBACyT se investigaron los sentidos que se otorgan al estudio, a los obstáculos con que se encuentran los ingresantes, a los logros y potencialidades que reconocen, y también a la dilación durante la inserción. Temáticas semejantes, también se exploraron desde la perspectiva de los docentes con el propósito de entender qué sentidos y significados aportan otras voces incluidas en la actividad.

Las conclusiones elaboradas a lo largo de estos años muestran que los ingresantes no logran construir tan rápidamente las pericias necesarias para capitalizar las dificultades y éxitos que se presentan en el nuevo tramo educativo. El proceso de hacerse estudiante universitario lleva tiempo y requiere del desarrollo de un funcionamiento psicológico más complejo y exigente. Para favorecer este desarrollo resultan de gran importancia los acompañamientos ofrecidos por la institución y por el docente de cada materia. Cuando los andamiajes están ausentes o son muy débiles, los ingresantes suelen suponer que los problemas que encuentran durante su trayectoria son exclusivamente personales. Si bien no se resta la incidencia de los factores individuales en el proceso de hacerse estudiante universitario, se destaca la importancia de sostener formas de acompañamiento dirigidas a alojar el desarrollo de la diversidad de trayectorias que conviven en un aula. La deserción y el abandono no son sólo problemáticas individuales, las mismas se gestan en la interrelación de todos los factores que participan en la comunidad educativa.

En el tramo 2018-2020, se llevó a cabo una indagación centrada en la comprensión de los efectos subjetivos vinculados con la participación en una acción de carácter central en la actividad universitaria: la instancia de evaluación que conduce a la acreditación de las asignaturas.

¿Qué potencias y obstáculos genera en los actores el proceso de evaluación en el aula? ¿Qué aspectos de las prácticas de evaluación son las que favorecen el desarrollo de los procesos psicológicos requeridos en el aula universitaria? ¿Mediante qué prácticas se puede poner en duda una significación muy extendida, la que sostiene que la evaluación sólo serviría para que el docente pueda calificar los saberes que previamente enseñó?

En el marco de la materia Psicología del CBC de la UBA en los cuatrimestres de los años 2018 y 2019 se aplicó una intervención con formato de acompañamiento en el proceso de evaluación. El equipo de investigación acompañó tal proceso con el objetivo de indagar los efectos productivos sobre la formación subjetiva de los ingresantes universitarios.

En esta ocasión presentamos el análisis del material recolectado en los cursos en los que se aplicó la intervención, así como en aquellos en los que no, a efectos de ponderar las diferencias que se hicieron presentes.

### Marco teórico

Nos enmarcamos teóricamente en la línea contextualista en Psicología Educativa (Baquero, 2012) ya que la misma amplía los aportes de la escuela histórico cultural (Vigotsky) conjugándolos con los aportes de la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003). Desde tal perspectiva se acepta que las situaciones educativas ofrecen un rumbo para el desarrollo, admitiendo que el mismo primero sucede en el plano social intersubjetivo, junto con otros, donde cobra un lugar central el papel de los acompañamientos que habilitan experiencias de encuentro para afrontar la complejidad y construir sentidos para la experiencia educativa, de lo que aún no está ahí (Aizencang, Bendersky y Maddonni, 2018).

De acuerdo con los mencionados aportes, la actividad de formación universitaria puede entenderse como un sistema que, en el transcurso del tiempo, entrama componentes heterogéneos con efectos subjetivos en sus participantes. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, que otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta en situación. Consideramos que las acciones de cada actor cobran sentido cuando se analizan en relación con los otros componentes de la actividad.

Asimismo, valoramos las contribuciones dedicadas al estudio de la construcción de las creencias implícitas referidas a diferentes prácticas universitarias (Pozo, 2003; Rodrigo & Correa, 1999). Las creencias de los actores se evidencian y se pueden revisar en el transcurso de los acompañamientos habilitados por la actividad. Es necesario, a su vez, tener en cuenta que la experiencia de los sujetos partícipes de una actividad se basa en sentimien-

tos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones, pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

El tramo de ingreso puede considerarse como un proceso de desarrollo, como un devenir dedicado a la construcción de un pasaje en el que se producen diversas reorganizaciones en las relaciones entre las personas y sus acciones en el contexto, siempre y cuando el proceso se acompañe de reflexiones (Diriwachter y Valsiner, 2004; Valsiner, 1997).

Por otra parte, entendemos que el estudio no se limita a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento en base a los motivos y sentidos personales. Esto significa que, sin el análisis de los significados y motivos que guían a los ingresantes en su participación en las acciones de estudio resulta difícil alcanzar la comprensión de los cambios vinculados con la inclusión de los sujetos en la actividad. (Dávíдов y Márkova, 1987).

Con respecto al proceso de evaluación, Camilloni (1998) señala que una evaluación formativa permite recoger información sobre procesos en desarrollo y colabora para que estudiantes y docentes conozcan cómo participan y cambian cuando toman conciencia de los objetivos, criterios y responsabilidades del proceso de evaluación en situación. En tal proceso, es importante instar a los estudiantes a reconocer la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, los factores facilitadores y obstaculizantes. Asimismo, el proceso se enriquece si se incluyen prácticas metacognitivas compartidas (Mateos, 2001), de autorregulación de las propias acciones y de retroalimentación (Anijovich, 2010) en torno a los momentos de la evaluación, transformando este acto comunicativo en un verdadero acto de aprendizaje (Litwin, 2016).

### Estrategia metodológica

El diseño que se implementa es de carácter cualitativo y exploratorio (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 2002). El conocimiento que se busca obtener es eminentemente descriptivo y teórico, basado en la aplicación de la Teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) (Jones et al, 2004). El universo de estudio está constituido por ingresantes a carreras de diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires, cursantes de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en Argentina.

Atendiendo a criterios teórico-conceptuales, la muestra está compuesta por 6 cursos de la materia, distribuidos en diferentes sedes -Ciudad, Paternal y San Miguel-. El total de estos cursos se divide en dos grandes grupos: uno, donde se realiza una intervención centrada en trabajar con acompañamientos, compuesta por diferentes momentos de trabajo reflexivo y metacognitivo entre estudiantes y docentes; y otro grupo intacto[], que se toma como grupo control, conformado por la otra mitad

de los cursos, en donde el proceso de evaluación se ajusta a características tradicionales.

La recolección de datos varía según los momentos del proceso de intervención y el tipo de grupo clase. Se utilizaron cuestionarios individuales, actividades en pequeños grupos con producción conjunta, autoevaluación sobre la propia producción en diferentes momentos, producciones gráficas individuales y colectivas, exposición y análisis de las producciones grupales con el grupo clase.

El material recolectado en las dos condiciones -con y sin el acompañamiento e intervención reflexiva sobre el desempeño en las evaluaciones- se analiza y categoriza con el propósito de identificar y ponderar semejanzas y diferencias entre ellas.

Nos focalizamos en la identificación del impacto subjetivo vinculado con las intervenciones, el papel del acompañamiento docente en los diferentes momentos, los efectos de los diferentes tipos de devolución de las correcciones y calificaciones, y la autoevaluación de los estudiantes acerca de su propia participación en el proceso, antes, durante y al finalizar la realización de las pruebas parciales. Los cuestionarios iniciales y finales se aplican por igual en todos los cursos, más allá de haberse acompañado la cursada con la intervención innovadora o no.

### Caracterización de la intervención

Al comienzo del cuatrimestre, en todos los cursos se aplicó el "*Cuestionario inicial*" para indagar: ¿qué función tienen los exámenes?, ¿cómo organizan las respuestas en un parcial? y ¿qué esperan de las devoluciones del docente además de la calificación numérica? Hacia el final del cuatrimestre, también se aplicó en todos los cursos un "*Cuestionario final*", preguntando: ¿Para qué te sirvieron las evaluaciones en esta materia? ¿Aprendiste a resolver una consigna de examen de una manera diferente? ¿Qué aprendiste o que cambió en tu manera de responder a una consigna de examen? y, de todas las actividades que se hicieron, incluyendo los parciales, ¿qué te sirvió más para resolver un parcial en futuras materias?

En los cursos con acompañamiento, durante el recorrido del cuatrimestre se integraron diversas estrategias y actividades innovadoras. En momentos previos a los parciales, se propiciaron construcciones conjuntas de ítems de parcial, de interpretación de consignas, de análisis de respuestas de otros grupos de cuatrimestres anteriores, intercambios y discusión conjunta sobre el tema del desempeño en los parciales, identificación de los errores y formas de salvarlos, análisis de las reflexiones asociadas.

En los momentos de parcial, los cursantes completaron planillas registrando la autoevaluación del propio desempeño, discriminando logros y dificultades vinculados con cada ítem del instrumento de evaluación. Tales planillas se retomaron en el momento de la devolución de las calificaciones, en el que se conversó sobre las respuestas, los criterios de corrección, las dificultades emergentes, y la calificación alcanzada. Se dio lugar a una retroalimentación individual y escrita.

### Análisis del material recolectado

En el inicio de la cursada, tras la aplicación y el análisis del *Cuestionario inicial* a toda la muestra, pudimos identificar y caracterizar las significaciones otorgadas a la evaluación en el ámbito universitario. Encontramos que una minoría muy pequeña ubica a las evaluaciones como una práctica impuesta por el sistema educativo, sin utilidad alguna para los actores involucrados, y que otra minoría la comprende como una práctica compleja en la que se articulan diferentes dimensiones o factores. Sin embargo, para la gran mayoría, los parciales sólo proveen un saber para otros, acercan información sobre lo supuestamente aprendido para que un docente otorgue calificaciones.

La mayor parte de los ingresantes desconoce que la evaluación es un proceso complejo en el que es preciso tener en cuenta múltiples variables y considera una única perspectiva de análisis, la que remite al control (Litwin, 2016). Sólo para una cuarta parte de la muestra total, los momentos de evaluación se reconocen como parte del propio proceso de aprendizaje.

Tras el análisis del material recolectado durante el proceso de intervención y las respuestas al cuestionario final, identificamos una diferencia significativa entre los grupos que componen la muestra.

En los cursos en los que se llevó a cabo el acompañamiento, encontramos que gran parte de los estudiantes ponderaron en forma positiva:

- El trabajo grupal acompañado por la docente, porque otorga la posibilidad de escuchar a los compañeros y de elaborar argumentos para comunicar a otros.
- La posibilidad de detenerse y seleccionar qué solicita una consigna para, desde allí, organizar una respuesta.
- El análisis de las respuestas para ubicar el error y las formas de modificarlo.
- La reelaboración de las respuestas posibles, la variación en el armado según la comprensión que se tenga del tema.

Respecto del espacio de reflexión conjunta previo a las evaluaciones, identificaron que el acompañamiento les permitió planear y organizar con coherencia las respuestas de un parcial. Valoraron la posibilidad de preguntar al docente en el momento del parcial y de repensar la escritura, entendiendo que la elaboración de un parcial es un acto comunicativo.

Referenciaron cambios en los modos de estudiar, en la organización y focalización de contenidos, en la posibilidad de anticiparse, prepararse y chequear el propio aprendizaje sin centrarse exclusivamente en la calificación.

Junto con las evaluaciones positivas referidas al proceso innovador, encontramos que algunos estudiantes no respondieron los cuestionarios en los parciales y que en el día del análisis de las respuestas, sólo deseaban conocer la calificación.

La inclusión de una autoevaluación del propio desempeño durante los parciales y el trabajo posterior en el grupo clase junto con el docente fue estimado como una posibilidad para develar

lo que se esperaba como respuesta, los criterios de corrección y la posibilidad de reflexión sobre el propio desempeño.

Asimismo, quedó de manifiesto que tras la inserción en el nuevo ámbito, el universitario, sienten la pérdida de la contención de otros significativos en quienes confiar. De ahí que optan por afrontar los desafíos en solitario, sin la confianza en otros estudiantes como para formar un grupo que permita crecer junto con otros. En este sentido, el trabajo sobre los parciales junto con el docente y el grupo fue valorado como espacio que permitió generar vínculos. Gran parte de los cursantes marcó una diferencia con otras instancias conocidas en las que encuentran su calificación en una lista pegada en la pared.

Las prácticas de acompañamiento se reconocieron de gran ayuda durante el proceso que transitan porque les permitieron ubicarse como parte activa: reflexionar sobre las propias estrategias y acciones, aprender a resolver consignas, planificar antes de responder y, luego de responder, chequear la respuesta para entender qué solicitaba y qué se respondió.

A partir del análisis del *Cuestionario final* en los grupos con intervención, las respuestas refirieron implicación en el proceso y reconocimiento en la forma de responder a las consignas en el transcurso de la cursada. La innovación fue valorada positivamente, evidenciándose que las prácticas de acompañamiento favorecen más a quienes tienen más dificultades en el recorrido en la universidad. Los estudiantes que ya saben cómo estudiar no identificaron cambios tan significativos. Sin embargo, la totalidad de los cursantes consideraron que las actividades realizadas redundan positivamente en el desempeño durante los momentos de la evaluación.

Por su parte, en el grupo control, en el cual no se realizó la intervención, los estudiantes no reconocieron modificaciones en las estrategias utilizadas para enfrentar las evaluaciones. Las evaluaciones formaron parte del recorrido universitario que están iniciando. Valoraron las clases de repaso como espacios de intercambio que permitieron organizar el material de estudio.

En ambos grupos, con y sin intervención, se consideró que las evaluaciones requieren de una implicación autónoma y auto-reflexiva, coincidiendo en la necesidad de contar con un rol activo por parte del docente. Valoraron positivamente todo acompañamiento que acercara guías, actividades y explicaciones ya que les permiten sentirse incluidos y partícipes de la actividad.

## Conclusiones

Partiendo de lo anteriormente dicho respecto a que el proceso de hacerse estudiante universitario, es decir, subjetivarse como tal, lleva tiempo, participación en actividades y realización de acciones intencionadas dirigidas a tal fin, encontramos en los resultados del análisis una confirmación respecto a que resultan de gran importancia los acompañamientos ofrecidos por la institución y por el docente de cada materia. Hablamos de “acompañamientos” en plural, dado que no hay una única manera de pensar tales andamiajes, sino, por el contrario, acercar una reflexión a

las y los docentes respecto a este tema puede ayudar a pensar/indagar/diseñar en cada espacio áulico y para distintas materias, diversos modelos y estrategias de acompañamiento y andamiaje. Lo que aparece bastante claro es que cuando no existen estas actividades intencionadas, ante los obstáculos y fracasos, los estudiantes tienden a cargar sobre sí la causa de la falta de éxito en la inserción académica. Si bien no se resta la incidencia de los factores individuales en el proceso de hacerse estudiante universitario, la deserción y el abandono no son sólo problemáticas individuales, ya que las mismas se gestan en la interrelación de todos los factores que participan en la comunidad educativa.

En un primer momento, al indagar los significados y utilidad que las y los estudiantes dan a las evaluaciones, estos presentan respuestas que son resultado de prácticas anteriores, de sus éxitos o fracasos, de sus experiencias escolares y, sobretudo, de la significación que generalmente tienen estas instancias en la cultura en la que participamos. Teniendo en cuenta lo antedicho, es destacable cómo, al darles la oportunidad de reflexionar (quizás la primera en toda su trayectoria), generar acciones metacognitivas y experiencias de compartir con otras/os, sobre el proceso evaluatorio, las y los ingresantes tienden a apropiarse de nuevas significaciones, la mayoría muestra predisposición a poner en cuestión estas primeras significaciones y miradas sobre los componentes de la actividad de estudio. Esto plantea una importancia central para la reflexión y la formación docente en cuanto a la importancia de agenciarse y autorizarse en la intervención de tales procesos formativos, y no solo en la transmisión de los contenidos de su especialidad.

Acorde a este desarrollo, proponemos en el intercambio docente-estudiante, una apertura al diálogo reflexivo, como orientador del proceso, ofreciendo herramientas de sistematización, así como identificando fortalezas y debilidades, que permitan a través de las devoluciones, fortalecer las capacidades de los estudiantes para administrar por sí mismo sus progresos, sus estrategias frente a la tarea y a los obstáculos que se presenten.

## NOTAS

[i] Los alumnos en estos grupos permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interfiere con las actividades habituales del curso (McGuigan, 1998).

[ii] **Los autores de este trabajo e investigadores incluidos en el proyecto son:** Stasiejko, Halina; Xantakis, Inés; Krauth, Karina; Pelayo Valente, Loreley.

[iii] Los alumnos en estos grupos permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interfiere con las actividades habituales del curso (McGuigan, 1998).

## BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En: Elichiry, N. (Comp.) *Inclusión educativa: investigaciones y experiencias en psicología educativa*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

- Aizencang, N. y Bendersky, B. y Maddonni, P. (2018) Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En: Elichiry, N.(comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Polifonías. Revista de Educación*. Departamento de Educación, UNLu. Año 1, nº 1, set-oct.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001) El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Davidov, V. & Markova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En: Antología *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso: URSS, 1987.
- Díaz Barriga A. & Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Diriwachter, R. & Valsiner, J. (2004) Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 8.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Elola, N., Zanelli, N., Olivia, A., Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- González Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Jones et al. (2004) La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kullasepp, K. (2008) Are you like this... or just behave this way?, en *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 3, No. 1, 69-92.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Guigan, F. (1998) *Psicología Experimental: Métodos de Investigación* 6ª ed. México, Prentice Hall.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*: Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children's actions: A theory of human development* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.