

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

La función de la evaluación en el proceso de constituirse en estudiante universitario.

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica Loreley y Xantakis, Ines.

Cita:

Stasiejko, Halina, Pelayo Valente, Jessica Loreley y Xantakis, Ines (2019). *La función de la evaluación en el proceso de constituirse en estudiante universitario. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/819>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/yUB>

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>.

LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTITUIRSE EN ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Xantakis, Ines
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La temática de este trabajo se encuadra en una línea de investigación que comenzó hace 14 años, enfocada en la exploración del complejo entramado de factores que participan en el proceso de subjetivación de los cursantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires como estudiantes integrados en sus carreras universitarias. En este tramo, nos centramos en la indagación de los aspectos vinculados con las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los ingresantes, considerando cómo las mismas potencian y/o cómo entorpecen el mencionado proceso. Se caracteriza el diseño del proyecto y se presenta el resultado del análisis de un cuestionario, administrado a los ingresantes al inicio de la cursada de la materia Psicología, en varios cursos, de diferentes sedes, en el que se consultó por las funciones y sentidos adjudicados a las evaluaciones. Para la gran mayoría de ingresantes, la finalidad que se le atribuye a las evaluaciones remite a que el docente ejerza un control de la lectura y conozca el nivel de comprensión adquirida, a efectos de otorgar una calificación. Una minoría se incluye activamente en el proceso de evaluación, al significarla como parte en la construcción de la trayectoria estudiantil y la formación profesional.

Palabras clave

Universidad - Estudio - Ingresantes - Evaluación

ABSTRACT

THE PURPOSE OF EXAMINATIONS IN THE PROCESS OF BECOMING A STUDENT AT UNIVERSITY

The theme of this work is framed in a line of research that began 14 years ago, focused on the exploration of the complex network of factors that take part in the subjectivity process of the students of the CBC at UBA as students at a university career. At this moment of the research we focus on the investigation of the aspects related to evaluative practices from the perspective of the first year undergraduates, considering how they enhance and/or how they hinder the aforementioned process. The design of the project is characterized and the result of the analysis of a questionnaire is presented. This questionnaire was administered to the first year undergraduates at the beginning of the course of the subject Psychology, in several courses, and they answered about what they believed about the functions of the examinations at university. For the vast majority, the purpose of the examinations is to give power to the teacher to control the

performance of the students, for example if they study or not and the level of understanding acquired. A minority feels actively included in the examination process and in the construction of the student trajectory and professional training.

Key words

University - Study - First year undergraduate - Examination

Introducción

Como equipo de investigación[i] venimos trabajando desde hace varios años alrededor de los procesos de construcción e inserción de la actividad de estudio universitaria. Comenzamos investigando el sentido que otorgan al estudio y al aprendizaje los ingresantes a la universidad, las dificultades que encuentran en este particular momento de inserción en la actividad de estudio superior. Luego continuamos abordando estas temáticas pero desde la perspectiva de los docentes: cómo piensan a sus estudiantes, cómo creen que ellos conciben el estudio, qué dificultades tienen, cómo pueden pensar una posición colaborativa desde el rol docente. En una tercera investigación, consonante con la misma línea de investigación, nos centramos en la indagación acerca de la dilación en el estudio, esto es, qué concepciones, creencias y dificultades llevan a los estudiantes a permanecer en el primer año de ingreso más tiempo del que está institucionalmente estipulado.

Las conclusiones elaboradas a lo largo de estos años, expresan que los ingresantes no arriban tan rápidamente a construir las pericias requeridas para sortear y capitalizar las dificultades de este nuevo tramo educativo, sino que este proceso —el de hacerse estudiante universitario— lleva un tiempo y requiere de ciertos posicionamientos productivos frente a las dificultades que aparecen. Y también se vislumbra que para poder generar estos procesos que permite a los estudiantes lograr una buena inserción académica, resultan de suma importancia los andamiajes que pueda ofrecer la institución, así como el docente de cada materia. En ausencia de tales propuestas, pudimos observar que los estudiantes, ante los obstáculos y/o el fracaso, suelen suponer que el problema es personal en tanto el sujeto es el que no puede, el que no sabe. A partir de estas últimas conclusiones, reafirmamos la importancia de poder repensar ciertas prácticas educativas en el marco de la actividad de estudio y aprendizaje, ya que la deserción y el abandono son problemáticas que se gestan en la interrelación de todos los factores que participan

en la comunidad educativa.

Siguiendo estas reflexiones y teniendo en cuenta que una de las acciones centrales de la escena universitaria es el desarrollo de las instancias de evaluación (a través, generalmente, de exámenes parciales y finales), planteamos un cuarto período de investigación cuyos objetivos se centran en indagar los aspectos potenciales y los obstaculizadores alrededor de las prácticas evaluativas.

La evaluación, en tanto es uno de los principales medios de acreditación de los saberes enseñados, tiene una gran incidencia en lo que lleva al ingresante a sentirse estudiante universitario. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo creen los estudiantes que incide esta práctica en su rendimiento?, ¿cuál creen que es su función?, ¿tiene alguna significación que vaya más allá de la acreditación?, ¿produce distintos efectos pensar las evaluaciones como parte del proceso total, tal que el docente habilite un intercambio más fluido en los momentos previos y luego de la evaluación? ¿Cómo se preparan los estudiantes para las evaluaciones?, ¿qué recursos utilizan? ¿Cómo incide actualmente la tecnología (whatsapp, grabación de clases, videos youtube, drive, etc.) en el estudio? y por último, ¿cómo incide en el proceso de conformación como estudiantes la participación en prácticas de reflexión conjunta con otros compañeros y con la guía del docente?.

Marco teórico

Todos los tramos de investigaciones, anteriormente descritos, así como el actual, tienen como marco teórico general la escuela histórico cultural (Vigotsky), la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003) y los desarrollos acerca de las teorías implícitas de Pozo (2003) y Rodrigo & Correa (1999). De acuerdo con estos desarrollos, la actividad de formación universitaria se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones, materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad, si se consideran las tensiones y dinámicas que les otorgan contexto.

De esta manera, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje (Diriwachter y Valsiner, 2004; Valsiner, 1997) en el que se producen reorganizaciones en las relaciones persona-medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso. Se trata de un proceso que conduce a la construcción de la nueva identidad sobre la base de incertidumbres y ambivalencias. La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjeti-

vas 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.

Entendemos a partir de estos autores, que el estudio no se limita a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales. Esto significa que, sin el análisis de los verdaderos motivos que guían la participación en la actividad de estudio por parte de los cursantes, resulta difícil alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria (Dávíдов y Márkova, 1987). La actividad de estudio incluye a las acciones de estudio, las que participan en su desarrollo.

Russell (1992), citado por Monereo y Pozo (2003), desde un campo cercano al estudio social de la emoción propone que el conocimiento humano, además de disponer de conceptos agrupados jerárquicamente contiene, sobre todo, creencias acerca del uso de tales conceptos en escenarios típicos para la acción. En un sentido semejante, Rogoff (1993), sostiene que los estudiantes no vienen claramente motivados al iniciar sus estudios, sino que disponen de repertorios de patrones motivacionales que se actualizan, concretan y definen en cada escenario específico configurando un complejo entramado interpretativo de lo que realmente significan la asignatura, su profesor, las demandas, sus compañeros, las acciones de estudio que se le proponen, etc.

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, se concede importancia a instar a los estudiantes a reconocer la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, los factores facilitadores y obstaculizantes. Reconociendo a su vez, que este proceso se enriquece, asimismo, cuando se acompaña de 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).

Recolección de datos y estrategia metodológica

El diseño que se implementa es de carácter cualitativo y exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 2002). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo y teórico, basado en la aplicación de la Teoría fundamentada en los datos (Jones et al, 2004).

El universo de estudio está constituido por los ingresantes a carreras de diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires,

cursantes de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común. Atendiendo a criterios teórico-conceptuales, la muestra está compuesta por cursos (grupos intactos) de la materia, ubicados en diferentes sedes - Ciudad, Paternal y San Miguel - en su modalidad de dictado presencial.

En la mitad de los cursos, la evaluación transcurre de un modo más tradicional (pruebas escritas, devolución de calificaciones y revisión de respuestas según el prototipo esperado) y en la otra mitad, los docentes a cargo de los cursos incluyen diferentes momentos de trabajo reflexivo y metacognitivo entre estudiantes y docentes.

Para la recolección de datos se utilizan diferentes estrategias según los momentos del proceso y el tipo de grupo clase: 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 la intervención reflexiva sobre el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones - se analiza y categoriza con el propósito de identificar semejanzas y diferencias entre las dos situaciones. Se focaliza en las referencias al impacto subjetivo de 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.

Los pasos de la intervención realizada en la mitad de los cursos que componen la muestra, son los siguientes:

Al inicio de la cursada: aplicación de un cuestionario individual solicitando los datos personales, la trayectoria educativa, recursos utilizados al estudiar para las evaluaciones, tipo de intercambios con los compañeros en el momento de prepararse para las evaluaciones, papel del docente antes, durante y después del momento de cada evaluación, dificultades más comunes con las que se encuentra al prepararse para un parcial y, una opinión sobre la función de los parciales. Acompañando el cuestionario escrito, se solicita la producción de representaciones visuales de los diferentes momentos que conforman la producción de los parciales.

Antes de la toma de los parciales, el equipo de investigación accede a los instrumentos de evaluación y la grilla de corrección utilizados por los docentes.

Momento de las evaluaciones y comunicación de las correcciones: al terminar los parciales, los ingresantes completan una planilla en la que vuelcan una autoevaluación de su propio desempeño en el parcial, discriminando los logros y dificultades en cada ítem del instrumento de evaluación. Esta planilla

se recupera y re-trabaja en un momento compartido, de análisis conjunto de las respuestas y de las dificultades asociadas donde, además, se comunica la calificación. Los investigadores acompañan las dinámicas de la devolución de los resultados de los parciales que proponen los docentes a cargo de los cursos. Hacia la finalización de la cursada, en la última clase y como cierre de la cursada, se solicita la construcción grupal de un afiche / collage en el que plasman el proceso de evaluación atravesado. Asimismo, se solicita el completamiento de otro cuestionario individual donde puedan volcar su mirada singular sobre el proceso.

Análisis parcial del cuestionario inicial ¿Qué función cumplen los parciales?

Compartimos la categorización y el análisis de las respuestas producidas por los ingresantes al cuestionario inicial. Entre los ítems preguntados, seleccionamos las respuestas abiertas ante el interrogante “¿Qué función cumplen los parciales?”. El análisis se realizó en base a los lineamientos de la teoría fundamentada en los datos.

Se llegó a la construcción de 4 categorías frente a las evaluaciones:

I) Posición crítica: para una minoría, la evaluación se ubica como una práctica impuesta por el sistema educativo, rígida y sin utilidad para ninguno de los actores involucrados. Por ejemplo: “solo sirven para premiarte, para recordar todo lo aprendido antes. Me parece que está mal evaluar con evaluaciones estandarizadas, poniendo a prueba al que mejor repite lo memorizado. Cada alumno es diferente en su forma de estudiar, tiempos, vida, etc.”; “No le encuentro una utilidad para qué estudiar y escribir en los parciales lo que estudias lo que dicen los libros”; “Por el momento es necesario y lo voy a hacer hasta que se instale otra alternativa, para mi actualmente no tienen utilidad.”; “Deberían medir el conocimiento sobre la materia pero no creo que lo hagan”.

II) Práctica compleja: otra minoría reconoce la articulación entre diferentes dimensiones o factores implicados en la evaluación. Se ubica como una práctica que conjuga diversos componentes, aunque no se incluya subjetivamente en la misma. Por ejemplo: “La evaluación depende de la materia, de la memoria y/o aprendizaje”; “Es una evaluación sobre la comprensión del estudiante, de las clases y los textos”; “Creo que es una forma efectiva para conocer el desarrollo e interacción entre alumno y profesor”; “Evaluar tanto a los alumnos como a los docentes, en cómo se toma y en cómo se resuelve un parcial”.

III) Implicación subjetiva: para una cuarta parte de los ingresantes, los momentos de evaluación se reconocen como parte del propio proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos de la función de las evaluaciones: “Afianzar el conocimiento de lo visto y es-

tudiado. Es importante, por lo menos para mí, los minutos que la docente da para consultar con los compañeros”; “Son útiles para encontrarte con los temas y realmente ver si los adquiriste al poder contestarlos y relacionarlos. Depende de la consigna”; “la toma de parciales tiene utilidad buena ya que permite poner a prueba a cada uno y siempre ir revisando en aspectos que no fueron bien”; “para darles más énfasis”; “darnos cuenta si estamos estudiando y organizándonos bien, al margen de la nota, es importante tener los temas claves y conocerlos bien”; “Puede funcionar como parámetro del saber propio, pero la nota en sí no me parece que sea significativa en el conocimiento aprendido”.

IV) Control externo aplicado por el docente: para una gran mayoría, más de la mitad de la muestra, los parciales proveen un saber para otros. Son instrumentos que permiten recoger información acerca del propio aprendizaje que debe mostrarse a un docente. Los ingresantes no se sienten implicados activamente en dicho proceso ya que la evaluación es entendida como una instancia de control externo. Se desconoce que se trata de un proceso complejo en el que es preciso tener en cuenta múltiples variables, considerando una única perspectiva de análisis, la que remite al control (Litwin, 2016).

Algunos ejemplos son: “comprobar que entendimos los temas explicados en el cuatrimestre”; “evaluar si el alumno aprendió los contenidos dados por el docente y requeridos para poder avanzar en su carrera y pasar de año”; “medir la forma de estudio y los conocimientos adquiridos y obviamente aprobar y desaprobado a los estudiantes”; “creo que es una manera para el docente de tener una ‘idea’ general del nivel de los alumnos, que tan comprendidos están los temas dados”; “evaluar si la persona cumple con los conocimientos requeridos para recibirse y ejercer la profesión”; “la modalidad de los parciales me parece una manera correcta para medir o cuantificar el conocimiento del alumno hacia la materia”.

Reflexiones finales

Si consideramos que la evaluación es inherente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden distinguirse dos funciones de la misma, una institucional y otra pedagógica (Díaz Barriga, 2010). La *función institucional* hace referencia a una calificación que acredita resultados; es la evaluación denominada *sumativa*. A partir del análisis de las funciones adjudicadas a las evaluaciones universitarias desde la perspectiva de los ingresantes, mayoritariamente parece haberse cristalizado durante la escolarización previa una concepción que atribuye la función de la evaluación al docente, quien puede certificar el saber de otros con cierta arbitrariedad y acredita, excluyendo la participación del estudiante.

En la misma dirección, para Perrenoud (2008) la *prueba tradicional* clasifica a los estudiantes en función de la nota, siendo de poca utilidad para la formación si no se acompaña del análisis de los errores y de la identificación del nivel de conocimiento.

Este autor propone la utilización de una *evaluación formativa* que se define por sus efectos en la regulación del proceso de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. De este modo, según el planteo de Díaz Barriga, la evaluación en *función pedagógica*, incluye la comprensión y la regulación durante el proceso para alcanzar una mejora en la situación de la enseñanza y el aprendizaje. Coincidentemente, Eloia, Zanelli, Oliva, Toranzos (2010), establecen una discriminación más sutil en todo el proceso. Diferencian entre una *evaluación formativa*, centrada en las mejoras relativas a los sujetos de la formación -los estudiantes- y la *evaluación formadora*, focalizada en las mejoras de los modos de enseñanza -los docentes-, dando lugar a un enfoque más sistémico que involucra a todos los actores que participan de la actividad.

Tomando el análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados, antes de iniciarse la intervención en las aulas, vemos que la mayoría de los ingresantes posee una concepción de la evaluación que se corresponde con la *función institucional* atribuida por Díaz Barriga. La dificultad de este tipo de significación, basada en las experiencias educativas anteriores, es que se pierde la dimensión *formadora*, la función pedagógica, así como la implicación subjetiva del estudiante y del docente del proceso evaluativo. Es decir, se pierde justamente la dimensión procesual y compleja de la evaluación como parte de la actividad de estudio.

Es de interés poner en cuestión la práctica evaluativa a través de intervenciones que permitan interpelar las concepciones de estudiantes y, seguramente, de sus docentes. Suponemos que a partir del análisis de los efectos de la aplicación de la intervención áulica, descrita en el presente trabajo, se pondrá a prueba la presunción que aceptamos: la participación en prácticas de reflexión conjunta con otros compañeros y con la guía del docente, puede conducir a cambios y mejoras en el posicionamiento de docentes y estudiantes en relación con la evaluación, sus funciones y sus resultados.

Es importante destacar que entre las respuestas analizadas, están representados, aunque en menor medida, otros modos de concebir la evaluación en el ámbito universitario. Esto da cuenta de las distintas trayectorias y experiencias en los sistemas educativos previos, así como de posibles elaboraciones subjetivas de otro orden. Posiblemente, esta variabilidad de significaciones dentro de un grupo de estudiantes favorezca, en el marco de un intercambio entre ellos -diseñado y habilitado por el docente- enriquecer las miradas y experiencias de los estudiantes.

Una evaluación formativa compromete cambios en las prácticas de los actores involucrados, requiere de una inversión de tiempo, del cambio en las reglas y en las tareas, es decir, compromete a la actividad en su conjunto. Se trata de un desafío que demanda un cambio de posicionamientos no solo del ingresante sino de sus docentes.

¿Qué efectos subjetivos emergen a partir de prácticas de co-evaluación compartida por estudiantes y docentes? ¿Podrían

incluirse como prácticas habituales en el aula? ¿Qué modificaciones son posibles de incorporar en la evaluación en el aula universitaria?

NOTA

[1] Los autores de este trabajo son: Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Loreley; Xantakis, Inés; Krauth, Karina

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- 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 & 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 Fundamental: 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
- 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.