

PSIENCIA

REVISTA DE PSICOLOGÍA PARA ESTUDIANTES Y JÓVENES GRADUADOS

<http://www.psiencia.org>

Evaluación del desempeño docente

Luciano García

Revista Psiencia, 2009, 1 (2) 37-42

La versión en línea de este artículo puede encontrarse en

<http://www.psiencia.org>

Publicado por

Departamento de Publicaciones - Proyecto COBAND



<http://www.coband.org>

NOTA

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Luciano García

Universidad de Buenos Aires

Resumen: El siguiente escrito apunta a ofrecer criterios básicos a estudiantes para evaluar el desempeño de los docentes de las carreras de Psicología. Se retoman nociones básicas de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía para fomentar la participación del estudiante en la clase como agente de su propia formación y como evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje conjuntamente con el profesor. Se ofrecen pautas para evaluar a los docentes por su actividad académica previamente al cursado de una materia, y criterios de selección cuando esto sea posible. Se señala los beneficios de la planificación de las clases y de la estructuración de la evaluación, y partiendo de principios básicos de la alfabetización académica, se señala la necesidad de entrenamiento específico de lectura, escritura, estudio y exposición de los contenidos de cada subdisciplina psicológica. También se contemplan algunos problemas estructurales en la formación de docentes y estudiantes y se mencionan sus consecuencias.

Palabras clave: *formación, evaluación, docencia, estudiante*

Introducción

El trabajo de docencia en el aula es un punto central en el dispositivo de enseñanza de la facultad, puesto que es en la interacción directa del profesor con el estudiante, donde se transfiere el conocimiento y las políticas educativas que sostiene una facultad. Sin embargo, es habitual encontrarse con un desempeño desparejo de los docentes en el recorrido por las materias de las carreras de Psicología. Todos sabemos que un buen profesor puede hacer interesante una materia sobre la cual no había expectativas previas positivas, y por el contrario, que un profesor regular o malo, puede arruinar el cursado de una materia considerada importante o sobre la que se estaba interesado.

Lo que intentaremos ofrecer aquí son algunas pautas básicas para evaluar el desempeño docente y empezar a contar con herramientas para poder decidir si nuestra formación es adecuada o no y si las estrategias pedagógicas son funcionales ella. Las pautas aquí

Licenciado en Psicología - Universidad de Buenos Aires

Becario CONICET - Instituto de Investigaciones - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

Correspondencia: luciano.garcia@coband.org

presentadas son genéricas, a fin de que puedan ajustarse a cualquier materia de cualquier carrera. Desde luego, la cuestión sobre la formación del psicólogo puede ser atendida desde muchos puntos, tanto desde políticas macro gubernamentales y universitarias, como en términos de cuáles son las disputas teóricas de las corrientes vigentes en la enseñanza de la Psicología, así como de la infraestructura y la organización con la que cuenta la facultad para llevar a cabo una formación académica. En este breve escrito nos proponemos tomar esta cuestión solamente desde un punto específico pero vital de la formación, que consiste en la selección de los profesores de prácticos y de teóricos, en los casos en que sea posible, y en la evaluación del trabajo diario que se realiza con estos, lo cual conlleva estudiar y asistir a las clases de las materias que se deben cursar. Es en la actividad del aula en la cual se lleva a cabo el aprendizaje efectivo de una práctica o de un concepto, de forma más o menos independiente de las formalidades del cursado. Queda claro que el aprendizaje en el aula es producto de una postura activa tanto del profesor como del estudiante, y que la participación y la actividad de un estudiante no dependen estrictamente de la capacidad del primero. En términos de Newman, Griffin y Cole (1991) de lo que se trata es de conformar una “zona de construcción de conocimiento”, cuyas condiciones son producto tanto del desempeño docente como de la motivación, el estudio y la participación del estudiante, especialmente de un estudiante adulto dispuesto a formarse universitariamente. Si hay algo que la Psicología del desarrollo y del aprendizaje ha dejado en claro es que el aprendizaje nunca se logra por la pasividad sino por una interacción proactiva de todos los agentes implicados y por la apropiación y reconfiguración del conocimiento. Las investigaciones sobre cambio conceptual muestran que el conocimiento se transforma en la medida en que cambian las situaciones en las que se conoce, por ende si la interacción en el aula es siempre la misma, no se genera un ámbito adecuado para la apropiación de los diversos saberes de la Psicología (Schontz, Vosniadou & Carretero, 2006). No deja de ser notorio que el conocimiento que se produce en la Psicología del aprendizaje, del desarrollo, cognitiva -en todas sus variantes- y educacional no sea utilizado de manera sistemática en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las carreras de Psicología. Trataremos aquí sin embargo de ofrecer y fundamentar algunas pautas para evaluar a los profesores a fin de fomentar la actividad y participación del estudiante en su propia formación, estableciendo juicios respecto de la calidad de la enseñanza que recibe.

Vale hacer un par de aclaraciones antes de comenzar. El desempeño docente no sólo depende de las capacidades y la motivación propias de cada cual, sino también, en una medida mayor o igual, de sus condiciones de trabajo. Es difícil sostener una actividad de enseñanza efectiva y plena si el sistema de evaluación y formación de profesores de una facultad no se encuentra organizado. Si a esto se suma la inadecuación de los criterios de evaluación en los concursos docentes, la poca transparencia del sistema de concursos y de los nombramientos interinos en las cátedras, los exiguos sueldos o el trabajo ad-honorem, el poco fomento y la prácticamente nula paga por la investigación, es esperable que la formación de los estudiantes se vea resentida por profesores que no están formados, no cuentan con la

infraestructura básica para poder realizar la enseñanza adecuada -laboratorios o lugares para llevar a cabo trabajos de campo-, lo cual redundaría en condiciones poco motivantes para el trabajo de enseñanza. Si bien todo esto es cierto, y se aplica para la mayoría de las carreras públicas, hay aspectos adicionales en el desempeño docente que pueden ser contemplados y mejorados dadas las mismas condiciones. Por otro lado, también depende de los reclamos de los profesores que las condiciones anteriores se reviertan y es necesario que los estudiantes les exijan a los docentes y las autoridades condiciones adecuadas de formación.

También hay que aclarar que la formación del estudiante depende de su propio compromiso y esfuerzo con los conocimientos que competen a una disciplina (en especial si se consideran las condiciones antes mencionadas y teniendo en cuenta que el recorrido previo en el sistema educativo suele no proveer conocimientos y hábitos básicos de formación). Existen investigaciones que muestran que el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires no posee ni desarrolla hábitos de estudio consecuentes (Stasiejko et al., 2007). Aquí remarcaremos que, en parte, la habitual apatía que circula en las aulas de la Facultad de Psicología se debe a que los estudiantes no saben cómo evaluar a sus profesores, ni saben a ciencia cierta si el conocimiento se transmite adecuadamente o no. Tampoco suelen tener criterios de evaluación más allá de las impresiones personales, usualmente vagas, sobre el estilo de las clases y del programa, y de la simpatía o carisma que detente el/la docente. En cualquier caso, la participación estudiantil es fundamental para la discusión y apropiación de conocimientos; aquí sostendremos que exigir mayor calidad de enseñanza es una forma de participación activa que redundaría en una mejor formación y en una mayor advertencia sobre el conocimiento que se imparte.

Selección del docente

A partir de la instauración de las inscripciones vía Internet en algunas universidades públicas (como la UBA y la UNLP) los estudiantes poseen la capacidad -en parte- de elegir las comisiones que quieren cursar y saber qué profesor dará clases allí. Para organizar una buena cursada es necesaria conocer quienes son los docentes y qué esperar de ellos de antemano, especialmente si es posible elegirlos (como sucede en las materias optativas o cuando hay más de una cátedra para una materia). Como primera acción, uno puede buscar información sobre los docentes dentro de los sitios web de las facultades o directamente por un buscador (Google, Yahoo, etc.). Para el caso de los profesores titulares o adjuntos, quienes dan los teóricos y seminarios usualmente, pueden encontrarse currícula vitae de ellos tanto en sitios personales como en instituciones. Para éstos, debería ser imprescindible que sean investigadores activos, que dirijan proyectos de investigación en las facultades, y aún mejor si además lo hacen en otras instituciones reconocidas -por ejemplo, CONICET-. Es recomendable además que participen de congresos y publicaciones internacionales, lo cual les da relevancia y trascendencia como autores. Usualmente, los docentes de las carreras de Psicología investigan poco y se mueven en círculos estrechos donde su conocimiento no es

discutido o donde no circula conocimiento novedoso o alternativo. Según Tornimbeni et al. (2006) sólo el 47% de los profesores de las principales facultades de Psicología tienen una trayectoria acreditada en investigación. Deberían además aparecer antecedentes en formación de pedagogía o de dictado de clases en posgrados reconocidos fuera de la facultad. También es recomendable buscar algunos de los textos escritos por estos docentes en la facultad. Allí uno puede ver cuánto han publicado, sobre qué temas y en qué editoriales o revistas. Además, puede hacerse el muy sano ejercicio de comparar textos de diferentes titulares de cátedra, y sacar conclusiones respecto de la calidad de escritura, la relevancia del tema y las fuentes que consulta, así como la originalidad y relevancia de los aportes del autor. Si los antecedentes y la producción de un titular o de los adjuntos de cátedra son exiguos o directamente no son buenos, las chances de que resto de los docentes de la cátedra tengan un buen desempeño disminuyen considerablemente, si se tiene en cuenta la organización jerárquica de las cátedras.

Esta evaluación también aplica para los profesores de prácticos. El hecho de que un docente de prácticos participe de algún equipo de investigación, presente trabajos en congresos o publique regularmente es un buen antecedente, en tanto es más probable que conozca bien los problemas de su disciplina y los autores principales y secundarios, clásicos y actuales de la misma. Es también esperable que tenga una formación activa y actualizada sobre su campo, y que tenga motivación para producir conocimiento y llevar una carrera académica. La ecuación es sencilla: mientras más sepa un profesor, mayor y mejor información y conocimiento podrá proveer. No es un buen indicador que no se encuentre información sobre el docente de práctico o de teórico, puesto que casi toda la actividad académica deja registro.

El trabajo en el aula

En este apartado nos centraremos en el espacio de prácticos, dada su asistencia obligatoria y frecuentemente mayor carga horaria. Los criterios expuestos están basados especialmente en los libros de Serafini (2003) y Carlino¹ (2005), cuya lectura es altamente recomendable, no sólo para mejorar el desempeño en el estudio, sino también para poder evaluar con mejores criterios a los docentes.

En primer lugar, es importante que el profesor de prácticos mencione detalladamente en su presentación a la clase tanto su formación como su participación institucional -si la tiene- en investigación y en extensión. Es de esperar que un docente que participe de la estructura académica esté más comprometido con la institución y que sea capaz de transmitir información detallada respecto de conocimientos y prácticas específicas. Un profesor que investiga tiende a

¹ El libro de Carlino tiene un ventaja especial, no sólo tiene un enfoque basado en la alfabetización académica, corriente actualizada de la pedagogía universitaria, sino porque la autora es psicóloga, se especializa en Psicología del aprendizaje y ha sido docente de la Facultad de Psicología de la UBA, con lo cual conoce bien las dificultades específicas en la enseñanza de la Psicología y ofrece ejemplos que demuestran que sus propuestas que pudieron ser llevadas a cabo con cierto éxito en esa facultad.

leer y estudiar mayores volúmenes de material, conocer los autores, instituciones, problemas y límites de su especialidad de manera detallada y actualizada. Por otro lado, si realiza actividades dependientes de la universidad, puede mostrar de manera más precisa los problemas de su campo de intervención y las metodologías de acción profesional específicas para abordar tales problemas. Desafortunadamente, suele ser usual que los docentes no transmitan estas actividades profesionales o de investigación a sus estudiantes, lo cual necesariamente significa perder información relevante, y redundar en una formación más pobre y menor en la clase. Tornimbeni et al. (2006) muestra que sólo el 63% de los docentes que investigan transmiten esas experiencias en el aula. Es debido a esto que los estudiantes deberían buscar activamente a los profesores que mayores conocimientos y participación en la universidad tienen y demandar en el aula que les provean de la información y el conocimiento posible a fin de obtener la mejor formación posible.

En segundo lugar, una de las tareas básicas del docente es planificar cada clase. La planificación de una clase supone: a) una introducción y una síntesis final donde se expliciten de objetivos específicos y generales de cada clase; b) presentar al autor, situarlo históricamente y teóricamente, mostrar porqué el autor escribió el texto en cuestión, con quién discute y con quién se alinea, y porqué dicho autor y texto están en el programa como lectura para los estudiantes; c) delimitar y jerarquizar conceptos, argumentos, problemas y evidencia principales de las secundarias; d) distinguir los problemas y la evidencia de la opinión del autor y la opinión propia del docente; e) generar esquemas y organizar la información brindada; f) ofrecer y plantear a los estudiantes preguntas y problemas; g) preparar ejemplos y actividades ajustados al contenido propuesto en cada clase. Desde luego esta no es una lista exhaustiva y debería ajustarse en función de cada asignatura, pero deberían poder encontrarse estos elementos básicos. De esta forma, se podrán identificar los puntos relevantes y originales de cada materia, evitando así la frecuente sensación de que no se sabe muy bien qué es importante de todo lo dicho, de que hay nada nuevo para decir o aquello de lo que se habla no tiene dirección o relevancia alguna. Suele ser frecuente que las clases se transformen en comentarios superfluos o vagos de textos que, en lugar de clarificar y delimitar nociones y problemas, oscurecen los argumentos centrales de los autores al punto de no saber adonde está lo que se dice en los textos ni que será finalmente evaluado. Cuando una clase pase a ser un libre discurrir, un ensayo en vivo de pensamiento en voz alta, o un relato anecdótico, los estudiantes deberían ser capaces de encauzar al profesor en la clase o llanamente pedirle que organice en alguna medida el dictado de la misma. La planificación una clase es un trabajo básico en pedagogía; si no se realiza con seguridad la transmisión no será efectiva. La planificación de la clase también supone un estudio previo del tema por parte del docente que lo prepara para recibir y adelantarse a potenciales preguntas, con lo cual podrá ofrecer respuestas más detalladas y ajustadas a los estudiantes. Si un profesor no ofrece una buena respuesta a una pregunta pertinente a la asignatura, suele deberse a que no conoce en profundidad el tema. No se deberían evadir preguntas con respuestas superfluas o simplemente no responder. Por el contrario su respuesta debe ser en el momento, o en

segunda instancia, responder de forma consistente la clase siguiente. Si un docente no responde las preguntas está coartando la modalidad básica de interacción profesor-estudiante y la posibilidad de participación del alumnado en la clase. En este punto es importante elegir profesores que investiguen, debido a regularmente que poseen un mayor conocimiento y usualmente contribuyen en la selección de textos para los programas debido a su mayor participación en las cátedras. Al respecto, un docente debería ofrecer información y bibliografía que no figura en el programa -tales como actividades, congresos, bibliografía más específica o alternativa- y ser accesible a las inquietudes de formación de los estudiantes que no se relacionen directamente con el programa.

En tercer lugar, respecto de las actividades en clase, deberían estar organizadas acorde al práctico en cuestión. Las actividades pueden variar en función del tema, sean pequeños experimentos en el aula, debates y discusiones organizadas, lectura de párrafos seleccionados (nunca textos enteros), presentación de clases o temas por parte de estudiantes, o trabajos en grupo, entre otros. En cualquier caso, es necesario que el profesor provea de espacios de interacción entre los estudiantes y de él mismo con los estudiantes más allá de la mera exposición. Es habitual que los estudiantes sean bastante escépticos de las actividades y prefieran sólo tomar apuntes; en buena medida esto es producto de actividades mal organizadas o inadecuadas al contenido, y sobre todo debido a que han sido acostumbrados a la poca participación tanto por docentes que no organizan actividades porque no saben cómo hacerlo, como por docentes que quieren entronizarse en el saber. Aún así, los estudiantes deberían asumir que su participación es fundamental para apropiarse del conocimiento, evitar el desdén por las actividades propuestas y maximizar cada una de ellas. Las actividades son una instancia privilegiada para que el estudiante se comprometa con el conocimiento impartido y aumente el interés y la motivación respecto de éste.

El profesor debería contar con recursos varios para el trabajo en clase a fin de lograr la apropiación de los conceptos y prácticas específicas. La interacción que el estudiante tiene con un conocimiento debería realizarse en modalidades diversas. El objetivo de una clase es desarmar las creencias de sentido común que los estudiantes poseen sobre un tema a fin de reconfigurar el conocimiento previo con información novedosa (Castorina, 2004). Tiene que realizarse un salto cualitativo lo suficientemente importante como para que el estudiante revise críticamente su conocimiento anterior, lo reconfigure y lo supere con conocimiento sofisticado, consistente y articulado en cada asignatura. Desde cierta perspectiva, cada materia debería hacer un esfuerzo en tratar de demostrar que el conocimiento que allí se imparte es altamente valioso, necesario y sustantivo para una formación sólida, y que ofrezca un ámbito atractivo y considerable para especializarse en éste, sea investigando o sea aplicándolo.

En cuarto lugar, debido a la diversidad intrínseca de la Psicología, a lo largo de la carrera se ven corrientes y tradiciones psicológicas muy disímiles. Cada una tiene una cultura académica específica que necesita de formas de escritura y prácticas específicas. La experiencia de haber leído un texto y no haber entendido cuál es su objetivo, ni donde están las nociones principales, o ni siquiera entender el vocabulario específico de cada subdisciplina, es reiterada e inevitable

en las carreras de Psicología, sobre todo porque en general se asume -tanto por parte de los docentes como de los estudiantes- que sólo basta con la capacidad de leer para entender un texto, apropiarse de la información y comunicarlo por escrito (Carlino, 2005). Es evidente que no es lo mismo leer, estudiar, comprender y apropiarse de conceptos de textos de psicoanálisis francés que de Neuropsicología o de Psicología genética, y menos aún esperar que se escriba y se exponga de manera fluida en los registros de cada subdisciplina con una sola habilidad genérica. Los docentes deberían ofrecer claves y estrategias de lectura apropiadas para cada área, así como herramientas de estudio, organización del material y textos de apoyo, tanto genéricas como específicas para cada área. También deberían proveer de instancias de práctica para que los estudiantes ajusten su escritura para los requerimientos de las evaluaciones escritas.

En quinto lugar, un profesor debería ser claro y consecuente respecto de las formas de evaluación. Cualquier forma de evaluación debería tener alguna instancia de preparación para la misma, además de ajustarse a los contenidos dados. El contenido que será evaluado debería quedar especificado de forma clara si las clases están adecuadamente preparadas. Si no lo están y el profesor no discrimina qué es relevante de lo que no es relevante -lo cual requiere una exposición adecuada y no meramente el señalamiento de páginas o párrafos dentro de los textos-, la evaluación queda librada a la arbitrariedad. Además de la planificación, es necesario que haya un entrenamiento previo sobre las formas de evaluación. Debería existir dentro del cronograma una clase de repaso en la cual se informe a los estudiantes detenidamente cuál es la modalidad de evaluación y cuáles son los criterios de corrección. Si se trata de una modalidad escrita presencial, deberían ofrecerse preguntas de parcial de modelo y respuestas modelo, tanto correctas como incorrectas; debería hacerse especial hincapié respecto de que el parcial supone una forma de escritura específica y un interlocutor especializado, el docente. Si un parcial tiene preguntas amplias o vagas, y si la respuesta correcta equivale a poner todo lo que uno se acuerda a medida que lo va recordando, además de que el parcial no cuenta con diseño alguno más que la mera yuxtaposición de preguntas, significa que el profesor no tiene criterios de corrección, con lo cual el estudiante se ve librado al azar en la corrección. Las pautas de corrección del escrito deberían basarse en la organización del texto y en tareas acotadas y específicas, lo cual supone que un examen está diseñado acorde a la asignatura. Un profesor debería explicitar cuales son los criterios que tiene para asignar a una respuesta un puntaje y qué considera una parcial de 10, 7, 4 o desaprobado. El examen, por otra parte, debe ser devuelto con correcciones escritas y claras, y debería haber un momento de devolución general a la clase, señalando errores y aciertos comunes. Si el escrito no es presencial, debería haber pautas por escrito de las normas de redacción y organización del texto requeridas y los criterios de evaluación y puntaje, así como escritos previos de estudiantes de muestra. La devolución también debería ser detallada y por escrito. Si la evaluación es oral, debería existir una instancia de práctica previa donde se ensayen la modalidad y las aptitudes de exposición esperadas. La explicitación de los criterios de corrección es beneficiosa puesto que permite a los estudiantes tener un parámetro real con

el cual organizar el estudio, pero además permite tener ciertas garantías a la hora de esperar resultados y de reclamar por notas y correcciones justas.

Un punto importante a considerar es que, si el docente evalúa a los estudiantes, debería existir un instancia donde el estudiante evalúe su desempeño. En general, si se realiza, suele aparecer al final de la cursada y suele ser de forma oral. Lo ideal es que además haya una devolución anónima del estudiante por escrito y que haya una evaluación de mitad de cuatrimestre para que los defectos que pueda haber en el desempeño sean corregidos durante la cursada. Esto implica la capacidad del docente de ser flexible en cierta medida frente a un público heterogéneo y cambiante como es el alumnado, y poder maximizar en estos la apropiación del conocimiento. Desde luego, es importante que el profesor reciba una retroalimentación permanente de los estudiantes para poder ajustar permanentemente su actuación. Sobre este punto es necesario detenerse en los tiempos y plazos de una cursada. Es de esperar que se ofrezca un cronograma realista sobre la exposición de los diversos textos y prácticas, y que los objetivos para cada clase se logren en el tiempo previsto. Consecuentemente, si las clases fueron planificadas, no habría atrasos ni modificaciones significativas en el dictado de la materia, salvo casos de fuerza mayor.

El estudiante como agente activo de la institución universitaria

No es lo habitual que un profesor cumpla con todas las pautas aquí expuestas, pero cabe esperar que mientras más se ajuste a ellas, mejor será la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia. Las pautas mencionadas aquí pretenden ofrecer una perspectiva inicial y criterios mínimos para asegurarse que la asistencia a clase no se reducirá a la mera presencia física, ni que ésta sea una instancia improductiva y poco estimulante para conocer. Los criterios que se exponen implican cierto grado de organización de una cátedra y que los docentes participen activamente de ésta. Esto, desde luego, no siempre se logra, pero las cátedras deberían organizarse y ofrecer la mejor formación posible puesto que es para eso que se optado por la actividad de enseñanza, y es para eso que se ocupan puestos institucionales.

La formación universitaria es siempre una tarea académica, aunque los fines sean profesionales, y que todos los implicados en ella deben ajustarse a criterios académicos que busquen maximizar la producción y apropiación del conocimiento a fin de obtener los mejores resultados de formación posibles. Esos criterios deberían ser ampliamente reconocidos y no arbitrarios, en tanto sean consensuados y siempre abiertos a su revisión y modificación. Una parte importante de la formación académica consiste en desarrollar criterios con los cuales evaluar el conocimiento y la propia formación y desempeño. Habitualmente, estos criterios no se conocen ni se difunden entre los estudiantes, con lo cual éstos quedan atrapados en un rol pasivo dentro de su propia formación. Evaluar la formación de uno mismo y de los formadores supone poder decidir que contenido saber y con qué modalidad aprenderlo, modificar el conocimiento que se posee y ser capaz de adquirir nuevos conocimientos. Esto permite una autonomía en la formación que va más allá de la carrera universitaria y que permite no

depender de jerarquías de grandes maestros que monopolizan el conocimiento. La optimización de la formación no sólo es un ejercicio de valorización individual, sino que es sobre todo el establecimiento de garantías para la sociedad a la cual los psicólogos ofrecerán asistencia y soluciones adecuadas para los problemas presentes.

Referencias

- Castorina, J. A. (2004) Las creencias del sentido común de estudiantes y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169-188.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Paidós.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Schontz, W.; Vosniadou, S. & Carretero, M. (2006) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique.
- Serafini, M. T. (2003) *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Paidós
- Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L.; Edelmys Krauth, K.; Ródenas, A. & Candela, R. (2007) Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario. *Investigaciones en Psicología*, 12 (1), 129-141.
- Tornimbeni, S.; González, C.; Corigliani, S. & Salvetti, M. (2006) La investigación en el proceso enseñanza–aprendizaje en las unidades académicas de Psicología estatales de la República Argentina. *Investigaciones en Psicología*, 11 (3), 105-119.