

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 257/270 pp.

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

Olga Castro

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: golga@unsl.edu.ar

Resumen

La vieja preocupación por el bajo rendimiento de los alumnos en las carreras universitarias reaparece con la evaluación institucional. En relación a ella, la vinculación de la investigación y la docencia se advierte como la estrategia que permitiría una gestión de mejor calidad en el sistema universitario.

Nos interesó en este trabajo describir la evolución de las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación I, de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, entre 1991 – 1999. El modelo de evaluación de la calidad de Arturo de la Orden Hoz fue la base para el análisis realizado (De La Orden Hoz, 1997). El mismo permitió indagar la coherencia entre el contexto institucional, áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la situación de examen.

El estudio fue descriptivo, ex – post – facto. Los resultados confirman que el bajo rendimiento en la asignatura es una problemática condicionada por factores institucionales (planes de estudio), de la práctica (propuesta pedagógica), del equipo docente (conceptualizaciones de la enseñanza), del alumno (hábitos de estudio y autoestima) y otros (tiempo).

Abstract

The old concern about university students' low academic performance becomes a topical subject when considering educational institution evaluation. Regarding it, research was related to teaching as a strategy for improving management of the university system.

This work describes the pedagogical practices in Research Methodology I course from Psychology undergraduate program of National Univer-

sity of San Luis between 1991 and 1999. The analysis of the coherence among institutional and classroom contexts, teaching and learning processes and exam situation was based on the model of quality evaluation by Arturo de la Orden Hoz, 1997.

The study was descriptive, ex-post- facto. The results indicated that students' low performance was due to institutional factors (curricula), pedagogical practices, professors (conceptualizations of teaching), students' features (habits of study and self-esteem) and time factors.

Palabras claves

calidad educativa - práctica pedagógica - evaluación de la calidad

Keys words

quality of education - pedagogical practices - quality evaluation

1. Introducción

El contexto situacional de las universidades, en la década del noventa, se caracterizó por una crisis de financiamiento y de la calidad de la enseñanza.

En el marco de una política de reforma del Ministerio de Educación y un cambio en la relación Estado - Universidad, se implementó un programa de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, a través de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Las universidades desempeñaron el rol de estrategias para el posicionamiento y financiamiento de las mismas, donde la preocupación por la calidad perdió protagonismo.

En el área docencia de la U.N.S.L. se detectaron algunas debilidades como la baja relación ingreso / egreso, una falta de actualización de la evaluación docente y una ausencia de servicios de asesoramiento. La evaluación docente que se lleva a cabo a través de la encuesta de opinión de los alumnos es un instrumento en permanente revisión por sus falencias, que genera un espacio para el aporte de la evaluación en educación.

En este contexto y a partir de la preocupación por la calidad de nuestras prácticas pedagógicas nació la idea de realizar este estudio en una asignatura del área curricular de Metodología de la Investigación I de la carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis.

La práctica pedagógica es aquella que se realiza en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento, atravesada por un proceso comunicacional, en el que se conjugan expectativas, actitudes, sentimientos y valoraciones (Achilli, 2000; Contreras, 1990; Entwistle, 1991).

El modelo de evaluación de calidad de la educación fue tomado desde la teoría de sistema, desde donde el desafío de las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza debe superar la consideración aislada de los distintos componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos (De la Orden Hoz, 1997).

La calidad de la educación, entonces, puede evaluarse a través del conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico, atendiendo a los factores más importantes de la educación universitaria como:

- Las expectativas y necesidades sociales.
- Las metas y objetivos de la educación.
- Y los productos de la universidad.

En consecuencia, la calidad de la educación universitaria se identifica con un constructo de tres dimensiones interrelacionadas, como son la eficacia, eficiencia y funcionalidad:

- La Eficacia está directamente vinculada a la coherencia entre objetivos y productos.
- La Eficiencia refiere a la relación entre procesos y productos, es decir, a una evaluación de la relación medios y logros, económica, administrativa y pedagógica.
- Pero es la Funcionalidad, la que involucra la coherencia entre todos los elementos del sistema: entradas, expectativas, objetivos, procesos y productos de la educación universitaria.

2. Objetivos

Indagar la influencia del contexto institucional, como perfil de formación, planes de estudio y régimen académico, en las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación I.

Determinar las características del contexto áulico en la década del noventa y la influencia de los cambios de planes de estudio sobre dichas prácticas.

Visualizar la condición final del aprendizaje al término del análisis, a 1999.

3. Metodología

La metodología se caracterizó por una perspectiva de evaluación de las prácticas pedagógicas que tuvo un perfil más técnico (cuantitativo). Un estudio poblacional con fuente de datos documental, con un diseño descriptivo y ex - post - facto.

La pregunta inicial de la que partimos fue planteada de la siguiente manera: ¿Cuáles fueron las transformaciones y problemáticas en la evolución de las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación I, entre 1991 y 1999?

Evaluamos la práctica pedagógica de ésta asignatura, entonces, desde un enfoque sistémico como contexto, proceso, producto y nivel de satisfacción, tomando como referente el modelo de evaluación de la calidad de la educación de Arturo de la Orden Hoz. A través de un análisis longitudinal desde 1991 a 1999 que involucra datos cuantitativos, pero enriqueciéndolo con otro transversal realizado en 1995 que aporta datos cualitativos, intentamos aproximarnos a una evaluación holística.

4. Análisis de datos

En el análisis de los datos nos centramos en primer lugar en el contexto. El contexto tanto institucional como áulico es el marco regulatorio de las prácticas pedagógicas.

A. Contexto institucional

A nivel institucional refiere a la normativa que define el perfil de formación universitaria al que se aspira y que debe instrumentarse a través de ordenanzas de planes de estudio y régimen académico.

Perfil Institucional de la U.N.S.L.

El perfil alude a la formación de profesionales, docentes e investigadores, de grado y postgrado de calidad, comprometida con las problemáticas sociales y con la construcción de un proyecto de país y de sociedad. Este perfil, que corresponde a una formación tanto disciplinar como personal, fue explicitado en el proceso de evaluación externa y autoevaluación, en 1997.

Planes de Estudio.

La asignatura de Metodología de la Investigación I, estuvo regulada por el plan de estudio Ord. 17/78 CS hasta 1990, mientras que en el período de análisis tienen vigencia: a) el plan Ord. 05/90 CS (desde 1991 a 1995), que señalaremos como primer plan de estudio y b) el plan Ord. 04/96 CS (desde 1996 a 1999), que indicaremos como segundo plan de estudio. Éste último se cambia nuevamente por el plan Ord. 04/00 CS a partir del año 2000. El paso de un plan de estudio a otro ocasionó transformaciones en ésta asignatura:

Plan Ord. 05/90 CS

El cambio del plan Ord. 17/78 CS al plan Ord. 05/90 CS significó:

- un recorte de contenidos por la reducción de dos asignaturas en una (con temas de estadística descriptiva e inferencial)
- y la incorporación de conceptos previos necesarios para suplir la pérdida de Epistemología como correlativa.

Plan Ord. Ord. 04/96 CS

El nuevo plan de estudio Ord. 04/96 CS se implementó cuando recién se conformaba el proyecto de esta asignatura pero tuvo que adecuarse a otros cambios como :

- la reubicación de Metodología de la Investigación I, de 2º año a 4º año de la carrera.
- la asignación de las dos asignaturas de Metodología de la Investigación I y II en el mismo año de la carrera (4º año) siendo correlativas.
- y a la flexibilización institucional sobre las correlativas en el momento de inscripción en la asignatura con motivo de facilitar la transición de un plan a otro.

Plan Ord. 04/00 CS

Este plan nuevamente ubica la asignatura en 2º año de la carrera.

Régimen Académico

Por último el régimen académico fue aprobado en 1977 y derogado provisoriamente por sucesivas ordenanzas que especificaron condiciones de regularidad, de aprobación y de promoción, hasta el año 2002 en que se aprobó un nuevo proyecto.

B. Contexto áulico

El contexto áulico refiere a los instrumentos que guían la enseñanza y el aprendizaje es decir el programa y su propuesta pedagógica, de formación y de trabajo con el alumno.

Programa

El programa de la asignatura, fue presentado en tiempo y forma según la normativa vigente, sin grandes cambios en el período analizado. Especifica que Metodología de la Investigación I pertenece a la carrera de Psicología, depende del Departamento de Educación y Formación Docente e integra el Area Metodológica en la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L.

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica, por sus objetivos, procura una formación básicamente cognitiva. Los contenidos corresponden a la secuencia del proceso de investigación desde una perspectiva cuantitativa y responden

a los contenidos mínimos (idénticos) de ambos planes. Las modificaciones introducidas, en el título de las unidades temáticas indican un nivel de integración conceptual logrado en el tiempo. Esto muestra una preocupación de los docentes por brindar una formación disciplinar básicamente.

Al analizar la propuesta metodológica, es decir la organización de trabajo con los alumnos, prevista en el programa no da cuenta totalmente, de las modificaciones instrumentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se percibe con dominio de una concepción sumativa, con fines de acreditación y a través de un único instrumento como es la prueba escrita. Sin embargo, en el material bibliográfico, advertimos una propuesta de autoaprendizaje que podría significar un intento de acercamiento a una evaluación procesal. El modelo de trabajo con los alumnos presentado en el contrato pedagógico del año 2000, confirmó esto, ya que informa sobre una modalidad de práctica guiada, grupal y con trabajos integrativos. Por lo tanto se trataría de una propuesta más integradora en la formación del alumno, tanto personal, social y disciplinar.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

La matrícula mostró una tendencia en crecimiento en ambos planes de estudio, que se puede considerar también como proyección de futuro. La misma se vio influenciada por los cambios de planes de estudio, como se puede observar en el marcado aumento en 1995 al finalizar el primer plan, el reducido número de alumnos de 1996 y 1997 inicio del segundo plan y el crecimiento sostenido durante la vigencia del segundo plan.

Respecto de las cohortes de regulares, observamos que la más frecuente fue la de alumnos regulares desde 1991 al 95 con una tendencia decreciente, y en el segundo plan con un aumento. Luego la cohorte de posteriores, siendo reducido el número de alumnos que adelantaron el cursado. Recordemos que en el segundo plan de estudio correspondía el dictado de la asignatura recién en 1999, por lo cual es significativo el porcentaje de alumnos que adelantaron el cursado especialmente en 1998, lo que puede relacionarse con la flexibilidad institucional en la inscripción de alumnos para facilitar la transición de un plan a otro.

La planta docente estaba constituida en su mayoría por profesores en ambos planes de estudio, con una media de aproximadamente de dos profesores por auxiliar que se invierte al finalizar la vigencia real del primer plan de estudio (1995). Además con una relación de 16 alumnos por docente, promedio, que aumenta al finalizar cada plan de estudio es decir en 1995 y 1999, coincidiendo con el aumento de la matrícula, pero que no fue acompañado por el respectivo aumento del número de docentes.

Situación de cursado

Los alumnos de Metodología de la Investigación I, desde 1991 al 99, tuvieron la posibilidad de finalizar el cursado de la asignatura como regulares, a excepción del año académico de 1997 en que se dio con promoción sin examen.

En relación al primer requisito de regularidad de asistencia, es bajo el porcentaje de los alumnos que cumple con el porcentaje del 80 % de presentes en las clases de trabajos prácticos, con una tendencia en disminución, lo que muestra la flexibilidad del equipo docente con esta norma.

La segunda condición para regularizar fue la aprobación de las tres evaluaciones parciales. Predominaron los aprobados en primera instancia (que corresponde a lo que denomináramos Modo 1) en todas las evaluaciones. En el examen parcial N° 1, es significativo el número de abandonos respecto de los libres durante la vigencia del primer plan de estudio, posiblemente por la flexibilidad institucional respecto de la inscripción de alumnos. En los parciales N° 2 y N° 3 esta relación se invierte, superando los libres levemente a los que abandonan especialmente en el segundo plan de estudio. En los años de vigencia del plan Ord. 04/96 CS, se utilizaron más modos de aprobación como también alternativas de no aprobación, que en el primer plan de estudio, coincidiendo con la elaboración de documentos de autoaprendizaje para la asignatura desde 1995.

Respecto de las evaluaciones parciales se realizó una comparación de la evaluación de los docentes y alumnos en 1995, cuyas tablas se presentan al final del apartado.

En el primer examen parcial, la mitad de los alumnos (54%) coincidió en la evaluación de los docentes (en rojo), especialmente en la categoría de aprobados. En la misma se subestimaron en su rendimiento, respecto de los docentes, el 32% (con fondo gris) y se sobrestimó comparativamente el 14 % (Tabla N° 1).

Tabla N° 1

Comparación de las evaluaciones de docentes y alumnos en el Parcial N° 1

		Autoevaluación del alumno			
Evaluación del Docente	Parcial 1	R o D	B	MB o Ex	Total
	No aprobados	1	1	-	2
	Aprobado o Bueno	8	24	8	40
	Muy bueno o Excelente	1	12	10	23
	Totales	10	37	18	65

En el segundo examen parcial el nivel de coincidencia fue superior (57%) y fundamentalmente en las categorías de “reprobado” y “aprobado”. Se subestimó un 36 % y se sobrestimó el 9 % (Tabla N° 2).

Tabla N° 2

Comparación de las evaluaciones de docentes y alumnos en el Parcial N° 2

		Autoevaluación del alumno			
Evaluación del Docente	Parcial 2	R o D	B	MB o Ex	Total
	No aprobados	13	3	-	16
	Aprobado o Bueno	7	11	1	19
	Muy bueno o Excelente	1	7	2	10
	Totales	21	21	3	45

Además comparando ambas instancias se observó una tendencia de los alumnos a subestimar el logro personal en aquellos evaluados como “muy buenos” y “aprobados”, especialmente en el parcial N° 2 (en fondo gris) con un 36 %. En cambio fue menor la sobrevaloración del rendimiento, con un 9%.

Nivel de Satisfacción

No olvidamos aquellos aspectos que hacen a la vitalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que llamamos nivel de satisfacción en la que se conjugan expectativas, actitudes, sentimientos y la evaluación que los actores hacen del mismo, específicamente en la práctica pedagógica de 1995.

Expectativas

El “Perfil del alumno universitario” -para los alumnos y docentes de Metodología de la Investigación I- tiene como base la responsabilidad, el pensamiento crítico, la disposición hacia la carrera y el hábito de estudio, que son características relacionadas con el área intelectual. Pero es importante señalar la coincidencia en la necesidad de una formación en valores.

El “Perfil del docente universitario” mostró el requerimiento de características similares a las del alumno y las diferencias que los alumnos señalaban particularmente la “capacidad de comunicación”, mientras que los docentes nuevamente la formación en valores.

La “actitud previa de los alumnos” indicó un estado general de desinformación sobre la asignatura y la intención sólo de cumplir con el requi-

sito de aprobar, para avanzar en la carrera, mientras que en los docentes se advirtió una falta de integración como equipo sobre el proyecto de enseñanza. Es decir, que hubo desacuerdo en la aplicación de las definiciones de aprendizaje y autoridad. Pero respecto de la planificación y organización de la asignatura las mayores diferencias se dieron, en cambio, en el plano ideal.

Los sentimientos que manifestaron los alumnos previos al cursado denotan una cierta inseguridad en su capacidad intelectual y de comunicación pero también, a las exigencias, dogmatismo y capacidad didáctica del profesor. Otro ítems al que refieren con preocupación es la disponibilidad del tiempo necesario para estudiar.

Evaluación de la asignatura

La práctica pedagógica tanto para los alumnos como para los docentes favoreció fundamentalmente la formación disciplinar

El desconocimiento que los alumnos tenían de la propuesta pedagógica al iniciar el cuatrimestre se mantiene hasta finalizar el cursado. No conocen el programa hasta el momento del examen final.

Las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje señalados por los alumnos estuvieron relacionadas con aspectos tales como: teorías monótonas, el tiempo para estudiar, las inasistencias y la falta de voluntad para la ejercitación, que los vuelven a indicar como factores que entorpecieron su propio rendimiento.

Respecto de la práctica pedagógica de 1995, los alumnos la evaluaron como buena y muy buena, por los documentos de aprendizaje y la organización. La metodología de trabajo fue satisfactoria en tanto facilita el aprendizaje y al mismo tiempo por el trabajo en grupo. Sin embargo consideran que la propuesta no favorecería de igual modo la creatividad de los alumnos.

Los alumnos también evaluaron a los docentes en distintos aspectos, de lo que puede advertirse en general una relación docente - alumnos satisfactoria. El número, la formación del equipo docente, la disposición y también el desempeño fueron adecuados (evaluados entre B y MB). Esta evaluación coincidió en varios ítems con las características ideales del perfil docente universitario antes mencionado.

Condición final de cursado

En toda la serie analizada el porcentaje promedio de alumnos que regularizó fue del 60 %, con mayor variación desde 1991 a 1995.

Los porcentajes de alumnos libres por parciales muestran una disminución marcada en el primer plan y un aumento en el segundo plan.

Los abandonos se dieron con una tendencia creciente en el primer plan y decreciente en el segundo plan de estudio.

Es decir que se observa un crecimiento inverso de libres y abandonos en la serie, según el plan de estudio.

C. Situación de examen final

La situación de examen final mereció especialmente nuestra atención en tanto mostró que en el período analizado, fue superior el porcentaje de alumnos que no rinden sobre los aprobados, mientras que son muy pocos los reprobados. Las excepciones se dieron en 1992 y especialmente en 1995 donde los aprobados superaron a quienes no rindieron en el primer plan de estudio. En el segundo plan de estudio esa relación de los que no rinden sobre los que aprueban, se hace más notoria posiblemente por la fecha de término del análisis.

Las relaciones entre factores encontradas demuestran que la manera de resolución de la condición de cursado tiene alguna influencia en el rendimiento del examen final, especialmente para los alumnos de los primeros años de la carrera. Por ello tenderían a aprobar el examen final los que regularizan la asignatura previamente y en menor grado los que cumplen con el requisito del 80 % de asistencia a las clases prácticas.

En el grupo de alumnos que "aprobó el examen final", observamos que:

El tiempo que demoraron los alumnos hasta aprobar el examen final fluctuó de un mes a siete años. El promedio fue mayor en el primer plan de 1 a 2 años, respecto del segundo donde el tiempo promedio osciló de 6 meses a 1 año. En el segundo plan (1996 - 1999) la excepción se dio en 1996 donde la única alumna que aprueba demora 4 años y en 1997 por la promoción sin examen la mayoría lo logra en un mes.

En el mismo grupo, al considerar el promedio de notas en los exámenes finales de la asignatura pudimos observar que, para un porcentaje mayor al 50 %, varió entre valores de aproximadamente 7 y 10 puntos. El promedio más alto se dio al finalizar el primer plan de estudio, mientras que durante el segundo plan fue en 1997 coincidiendo con que se dictó por promoción. Además el rendimiento promedio creció levemente en el transcurso del primer plan de estudio mientras que muestra una tendencia en disminución en el segundo plan de estudio.

En el grupo de alumnos que "no aprobó el examen final" de la asignatura, en promedio reprueban una sola vez. Pero representaron un mayor

número los alumnos que no rinden, al compararlos con los reprobados en ambos planes de estudio.

D. Situación al 2000

En el grupo de los no aprobados, desde 1991 a 1995 estos alumnos tendieron en primer lugar a reinscribirse en la asignatura luego optaban por el abandono y por último los que mantenían la regularidad.

En los años correspondientes al segundo plan de estudio, los alumnos no aprobados fueron en promedio superiores a los del primer plan y presentaron una situación diferente. Aquí los alumnos tienden a mantener la condición de regulares en primer lugar, luego la alternativa de reinscripción y por último se ubican los que abandonan.

Posiblemente tal situación este relacionada a que la regularidad vence a los 5 años, lo cual no constituye un problema para los últimos años académicos, pero si en los primeros hasta 1995.

5. Conclusiones

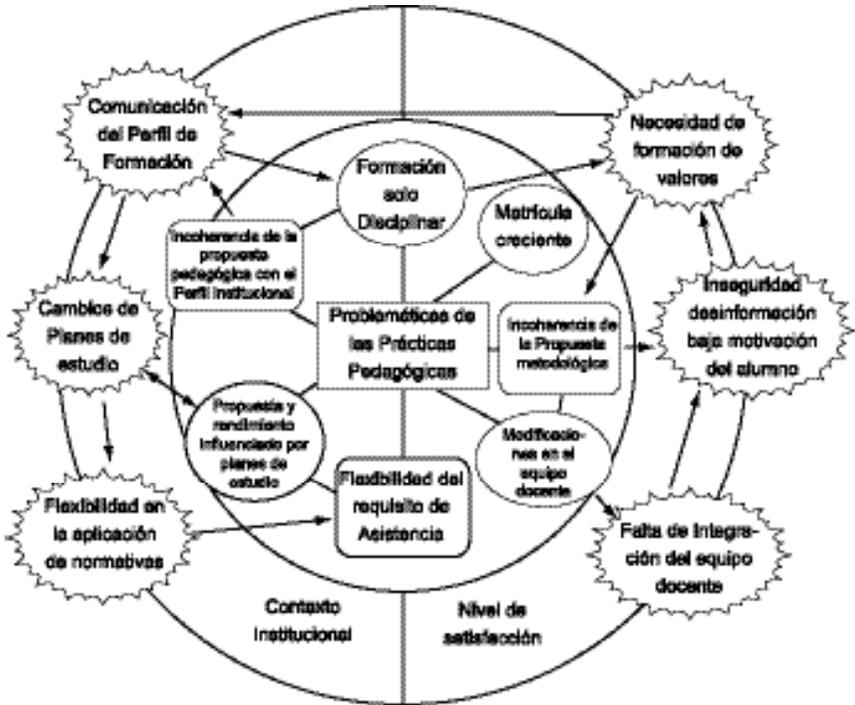
La asignatura de Metodología de la Investigación I podríamos decir que se caracterizó por un rendimiento medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje y bajo en el examen final, que estaría relacionado a problemáticas del contexto, del proceso de enseñanza y aprendizaje, y personales que se visualizaron también en el nivel de satisfacción de los participantes.

Tales problemáticas las sintetizamos y visualizamos sus relaciones en el **gráfico de problemáticas de las prácticas pedagógicas**:

- El Contexto Institucional se caracterizó por:
 - Un perfil de formación insuficientemente explicitado.
 - Cambios de planes de estudio sin procesos de evaluación previos profundos respecto de sus consecuencias
 - Flexibilidad institucional en la aplicación de normativas de inscripción y correlativas.

- En el contexto áulico pudimos advertir:
 - El énfasis en una formación disciplinar en desmedro de una formación integral como persona.
 - Una relativa incoherencia entre el perfil de formación institucional y la propuesta áulica.
 - Cierta incoherencia entre la propuesta pedagógica y la metodología de trabajo con los alumnos.

Gráfico de problemáticas de las prácticas pedagógicas



- Una propuesta pedagógica con importantes modificaciones por cambio de plan de estudio.
- Un rendimiento influenciado fundamentalmente por el inicio y la finalización de los planes de estudio.
- Una matrícula en crecimiento.
- Flexibilidad del requisito de asistencia.
- Equipos docentes cambiantes y de mayor número de profesores que de auxiliares.

• Nivel de satisfacción

En relación al Nivel de satisfacción del año académico de 1995 se advirtió:

- Como expectativas de docentes y alumnos, la necesidad de formación en valores y exigencia de mayor responsabilidad.
- Desinformación y desmotivación de los alumnos en la asignatura.
- Falta de integración del equipo docente.

Esto nos muestra que el bajo rendimiento es una problemática igualmente preocupante desde los primeros años de la carrera de Psicología. Además que las prácticas pedagógicas de la asignatura podríamos decir que tuvieron cierta eficacia en función de los objetivos de la propuesta pedagógica y el producto como formación disciplinar. En cambio se observó limitada su eficiencia, dado que el nivel de satisfacción de los alumnos respecto de la propuesta pedagógica (satisfactorio) no guarda relación con los resultados de la situación de examen final, por el alto porcentaje de alumnos que no rinde. Sin embargo, es la funcionalidad, como coherencia entre los componentes de contexto, proceso, producto y nivel de satisfacción de la asignatura, el aspecto más debilitado por las distintas incoherencias que señaláramos.

En relación a estas problemáticas pensamos que podrían comenzar a revertirse algunas de ellas a través de las siguientes propuestas:

- Brindar un mayor alcance del perfil institucional de formación del egresado.
- Promover la reflexión sobre la formación en valores, como perfil humanista y social, reclamados por los participantes, pero también por la sociedad actual en su conjunto.
- Facilitar evaluaciones continuas en un programa de seguimiento de los planes de estudio vigentes, a fin de corregir las falencias por encima de cambios totales.
- Proponer un servicio de asesoramiento a la docencia a fin de optimizar el modelo pedagógico y su aplicación.
- Ofrecer espacios de reflexión a los docentes sobre acciones a nivel áulico que permitan la formación de hábitos de estudio, al mismo tiempo que faciliten una mejor actitud hacia el aprendizaje (estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluaciones procesales).
- Diseñar una propuesta pedagógica que permita aprender a investigar investigando y proyectos de vinculación con trabajos prácticos de asignaturas del mismo cuatrimestre.
- Investigar y proponer acciones dentro de los servicios psicológicos de alumno a una problemática de autoestima y de afrontamiento de situaciones de examen.
- Organizar eventos de intercambio sobre la docencia en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales con otras universidades.
- Reconsiderar dentro de la evaluación de la gestión institucional, los recursos de personal, infraestructura y sistemas informáticos necesarios en función del crecimiento de la matrícula de la Facultad de Ciencias Humanas y particularmente de la carrera de Psicología♦

Referencias bibliográficas

Achill, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente. s/d: Laborde.

Contreras D. J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

De la Orden Hoz, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, Vol. 3, Nº 1-3.

Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.