

UNA PROPUESTA FORMATIVA CENTRADA EN LA COOPERACIÓN, LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Laura RAYÓN RUMAYOR¹

Ana Maria de las HERAS CUENCA²

RESUMEN: Fruto de una propuesta de innovación, financiada por el Vicerrectorado de Comunicación y Planificación de la UAH en el curso 2007/08, surge la propuesta que presentamos en este documento, tras tres años de aplicación en la Licenciatura de psicopedagogía, en una asignatura troncal. Se han puesto en marcha tres estrategias formativas vinculadas a la creación y gestión del conocimiento por parte del alumnado de un modo cooperativo, quien además individualmente tiene la posibilidad de autorregular su aprendizaje. A través de una estructura cooperativa en el aula, vertebrada en torno a tres estrategias fundamentales: el relato fotográfico, las historias de vida y el diario personal de aprendizaje, vamos configurando un modelo formativo a lo largo de tres cursos académicos que compagina la cooperación con la autonomía y autorregulación del propio aprendizaje, así como la alfabetización multimodal de los estudiantes, quienes desempeñan un rol activo en la creación y gestión del conocimiento mediante la utilización de la fotografía para comunicar las ideas y el conocimiento que van adquiriendo. En el trabajo profundizamos en la estrategia que denominamos “relato fotográfico”, que se ha revelado como una estrategia útil para que el alumnado cree y gestione el conocimiento y lo pueda compartir con el resto de sus compañeros; productos que tienen como soporte los blogs grupales como espacio comunicativo entre los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Gestión del conocimiento. Aprendizaje cooperativo. Alfabetización multimodal.

Un Marco Clarificador Sobre los Cambios Metodológicos en la Enseñanza Superior

Ante el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias que nos plantea el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), distintos son los autores que identifican el cambio de metodologías de enseñanza como un factor determinante de los cambios que se proponen, en tanto sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajar con el alumnado. Se trata de superar la dinámica de la clase de magistral y centrar la atención en el aprendizaje. Esta nueva forma de medida del tiempo de trabajo del estudiante, implica contabilizar lo que éste aprende dentro del aula, pero también fuera de ella. Es evidente, que necesitamos nuevas metodologías frente a las propias de la enseñanza tradicional, ahora requerimos poner a

¹ UAH – Universidad Alcalá de Henares. Departamento de Didáctica. Madrid – España. 28801 – laura.rayon@uah.es

² Becaria Formación de Personal Investigador. UCM – Universidad Complutense de Madrid. Madrid – España. 28040 – annita83_4@hotmail.com

disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo y en equipo.

Consideramos importante que los docentes universitarios no perdamos de vista que estos nuevos requerimientos vienen justificados por una serie de razones, planteadas en el informe Tunnig: mejora de los niveles de empleabilidad; transparencia, por tanto, de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; y la facilitación del intercambio de estudiantes en el espacio europeo de la enseñanza superior (ANGULO, 2008). Requerimientos en última instancia que son coherentes con dos demandas fundamentales, derivados de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación y gestión del conocimiento.

Estas demandas se tornan relevantes pues las organizaciones de hoy, entre ellas la escuela, requieren contar con profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, con actitudes para trabajar en equipo y cooperar, y aprender de un modo autónomo; cuestiones que son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida. Las demandas de las organizaciones hacia sus empleados se plantean de acuerdo a un profesional flexible, creativo que sea capaz de adaptarse a las nuevas exigencias que surgen de los procesos de transformación política, económica y cultural, como muy bien ha sabido mostrar Castells (1996, 1997, 1998). Aunque no es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, es importante tener en cuenta uno de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado la “sociedad del conocimiento” que afecta a la enseñanza en todos los niveles. Un momento socio histórico bautizado como la “era del acceso” a dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza, por ser la base en los nuevos modos de producción. La sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Las palabras de Gimeno (2001, p.65) son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte:

[...] quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no

al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación [...]. Interesa no tanto el “tener” como el “poder acceder” que da el “poder saber”. Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo.

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación en una asignatura troncal, Pedagogía Laboral, cuyo diseño y desarrollo está basado en la implantación de una estructura cooperativa en el aula que busca no sólo satisfacer una serie de objetivos de conocimiento disciplinar, sino trabajar determinadas competencias clave, que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y auto-regulado. Se trata de ir más allá del trabajo en grupo, que suele ser la única respuesta a la clase magistral.

Desde estos planteamientos y aspiraciones, la propuesta de innovación en la que nos hemos embarcado, significa un replanteamiento no sólo de metodologías, sino redefinir los objetivos y los valores que queremos estén presentes en nuestra docencia, a modo de referentes básicos que guíen nuestra práctica docente. El aula debe convertirse en comunidad de aprendizaje.

Estas cuestiones nos exigen modificar nuestra práctica en la enseñanza superior de tal forma que diseñemos y desarrollemos una propuesta metodológica coherente con las demandas expuestas más en el presente trabajo. Para ello, hemos elegido el grupo de competencias clave de OECD (2002). Coincidimos con Ángulo (2008) en que este grupo de competencias se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida profesional y también cotidiana de nuestros alumnos, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social.



Figura 1 - Grupos de competencias DeSeCo (2002).
 Fuente: elaboración propia

Como reconoce Hargreaves (2003) aprender en la sociedad del conocimiento exige aplicar el conocimiento de un modo creativo, asumir riesgos -porque sin ellos no puede haber creatividad-, iniciar investigaciones para dar respuesta a demandas y problemas nuevos; pero también asumir una responsabilidad personal para la consecución de objetivos comunes, y desarrollar un sentimiento de comprensión de los otros, reconociendo nuestra interdependencia, así como ser capaces de llevar a cabo proyectos colectivos.

Aspectos fundamentales e intrínsecamente implicados en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida orientado a la creación y gestión del conocimiento. Desafíos, en última instancia, que implican reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento, la acción crítica (BROCKBANK; MCGILL, 2002), pero también como afirma Sachs (2002) reconocer a los estudiantes como futuros profesionales capaces de desarrollar compromisos activos con el trabajo compartido y mostrar apertura y valor para el aprendizaje recíproco.

En definitiva, entendemos que la formación de nuestros estudiantes requiere de un cambio de gramática curricular que les faculte para comprender y afrontar lo educativo como una realidad compleja, incierta e imprevisible, que requiere creatividad y trabajo en equipo en el que se generan conflictos de valor que requieren algo más que una formación técnica, y necesitan de una visión de lo educativo interconectado con otras dinámicas y ámbitos - socioculturales, políticos y económicos. Y para ello hemos elegido una propuesta de trabajo cooperativo, donde tres estrategias de trabajo estructuran el aprendizaje individual y de equipo de nuestros alumnos.

Estrategias que Vertebran la Cooperación y la Gestión de Conocimiento de los Estudiantes

De acuerdo al marco planteado anteriormente, la asignatura pretende promover la gestión y creación de conocimiento poniendo en relación el conocimiento teórico con la realidad sociocultural actual. Los conocimientos presentados a los alumnos y alumnas se facilitan a través de diferentes lecturas científicas que se trabajarán en un primer momento de forma individual, cuyas cuestiones e inquietudes que generen en el alumno se plantearán en el equipo cooperativo, para rescatar, finalmente, las cuestiones más relevantes en una puesta en común guiada por la profesora. Los procesos de enseñanza- aprendizaje se plantean de acuerdo a las tres grandes estrategias que vertebran nuestra asignatura. Para ello, se ponen en marcha el "diario reflexivo de aprendizaje" - como estrategia de trabajo individual -, y el proyecto de investigación de equipo "historias de vida".

Nos mostramos de acuerdo con McKernan (2001) cuando afirma que el diario puede tener más de un propósito, de tal suerte que lo podemos utilizar para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesorado como por parte del alumno. Este autor destaca la valía de este registro al entender que ayuda al estudiante a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Este tipo de estrategia ayuda al estudiante a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Por lo tanto, enfrentarse a un diario de aprendizaje implica asumir una postura reflexiva no sólo sobre los acontecimientos, sino sobre el proceso de aprendizaje en el aula y en solitario.

Por otro lado, la estrategia "historias de vida" tiene como finalidad establecer conexiones teoría-práctica. A partir de la estrategia cooperativa "Grupo de Investigación" (SLAVIN, 1995) los alumnos se ponen en situación de indagar la realidad social que acontece a través de datos obtenidos de trabajadores reales. Por lo tanto, las historias de vida se presentan como una estrategia de trabajo que pretende que el conocimiento teórico que ponemos a disposición de los estudiantes sea relevante y significativo. Se pretende dar un paso más en el aprendizaje del alumno pues coincidimos con Dewey (2002, p.161) en que "[...] los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas." Por ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan

experiencias de aprendizaje que “miren” fuera del aula y nos permita utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad.

Como colofón en la asignatura, se propone una tercera estrategia de trabajo con fotografía, que pretende alfabetizar en dicho lenguaje al alumnado a la vez que interpretan críticamente la realidad. A continuación profundizamos en la potencialidad de la estrategia, así como presentaremos las valoraciones del alumnado tras la propia experiencia fotográfica.

La Fotografía: la Imagen Como Acción y Práctica Social

La idea del uso de la imagen para conocer la realidad es una idea comúnmente aceptada y que está instalada en la cotidianeidad de nuestras vidas. Los ciudadanos ejercemos un papel como “consumidores” de imágenes a través de diferentes medios. Los medios de comunicación hacen un uso estratégico de la imagen para apoyar sus discursos y mostrar sus planteamientos a la hora de describir la realidad y convencer a la ciudadanía sobre la interpretación de realidades y la asimilación de valores culturales (LEDESMA, 2009).

En nuestra propuesta de formación nos planteamos que los estudiantes se sientan observadores activos de la realidad en la que viven, al tiempo que emisores críticos de esa realidad. Pretendemos que pasen de ser “consumidores” a creativos “productores” de imágenes con el fin de dar a conocer el análisis e interpretación personal y subjetiva de los contenidos que integran la asignatura, en concreto, de la realidad educativa y socio laboral de nuestros días.

Coincidimos con el análisis que realiza Ardèvol (2006) sobre los diferentes usos de la imagen en el aula, cuando expone que detrás del uso de la cámara hay un potente proceso de aprendizaje que ayuda al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión humana. Combinar diferentes lenguajes, en nuestro caso el fotográfico y el texto escrito, permite entender, controlar y articular nuestra experiencia de un modo más profundo y significativo que si utilizáramos sólo un lenguaje de representación. La propuesta es convertir a nuestros estudiantes en narradores de historias tal y como lo propone Bautista (2010, p.199), de tal suerte que “[...] las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a través de procesos de desconstrucción, reconceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes.” Los estudiantes como escrutadores de la realidad, observadores críticos, van construyendo imágenes como una mirada construida, debatida y contrastada. Desde estos planteamientos, los contenidos científicos de

la asignatura se convierten en herramientas conceptuales, en marcos interpretativos para apresar la realidad, explicarla y analizarla.

En una primera fase hay que tomar decisiones en torno a qué quieren fotografiar de acuerdo con el conocimiento teórico que se va poniendo a su disposición. Una vez identificado qué quieren representar, en una segunda fase, hay que situarse detrás de la cámara para captar imágenes en las que queden representados aquellas ideas, análisis y planteamientos fundamentales en torno a la realidad socio-laboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador crítico, sujeto activo que adopta una posición personal, de tal modo que el objeto de conocimiento se funde en la interacción fecundante entre la teoría y la realidad práctica. En una tercera fase, las fotografías son posteriormente analizadas y comentadas en el equipo de trabajo. La imagen como mirada construida da lugar a una acción y práctica social creativa y autorreflexiva, en donde la negociación entre los contenidos teóricos, los significados personales del estudiante y la realidad social, se convierte en eje vertebrador de los procesos de aprendizaje.

“La representación visual juega un papel muy importante en la negociación de nuestras identidades colectivas y culturales” (ARDEVOL, 2009, p.49), planteamiento que se concreta en nuestra propuesta en la negociación que los estudiantes realizan entre su identidad como aprendices y su identidad como ciudadanos. Coincidimos con la autora citada en que la construcción del conocimiento a través de imágenes cuando se comparten y son analizadas en forma de narraciones, promueven la producción y circulación de saberes colectivos.

Realizar fotografías se convierte también en un ejercicio de aprendizaje de contenidos teóricos vinculados con nuestra experiencia como ciudadanos interesados en comprender e interpretar qué acontece en la sociedad que viven, cuestión que se pone de manifiesto en la última fase de la tarea y que los alumnos han de justificar y compartir con los compañeros de forma escrita en los blogs de equipos.

A continuación, mostramos algunas de las fotografías del alumnado que evidencian el potencial metacognitivo de esta estrategia de trabajo, donde veremos cómo lenguaje escrito y visual se unen para construir conocimiento.

De la Polarización Laboral a la Polarización Social



Me cruzo con transeúntes
extraños;
ojos entristecidos
hambrientos de necesidad.
Quisiera regalarles
fresas y abrazos,
relajaran el estómago,
mulleran el alma.
Camino
y escribo estos versos,
que no leerán,
abandonados a su destino
que es el nuestro.

Imagen 1 - Fotografía de Elvira.
Fonte: elaboración propia.

Modalidades de Transición Casal³

Hemos decidido plasmar unas fotos de puentes para representar la dificultad del paso al mundo laboral desde cada uno de los modelos de transición que nos propone Casal (1997).



Trayectoria de éxito precoz

Este puente representa un acceso con altas expectativas, y rápido en su ejecución. Además el puente tiene un ascensor que te permite ascender por el interior sin riesgo alguno permitiendo el éxito precoz

³ Competencias(2010).



Trayectoria obrera

Vemos como este puente está construido a mano. Te permite un acceso precoz al mundo laboral y las expectativas son pocas puesto que se restringen a las ofertas de empleo existentes



Trayectoria familiar

Este es el puente de Florencia que desde la primera construcción fue concebido como puente-mercado con filas de tiendas familiares a los lados. Permite un acceso muy precoz al mundo laboral aunque las tomas de decisiones son mínimas.



Aproximación sucesiva

Un tronco está atravesando el río, lo cual dificulta su paso y éste debe hacerse mediante tanteos y ensayo-error. Existen altas expectativas de mejora profesional en un contexto donde las opciones a tomar resultan confusas y difíciles.



Trayectoria en precariedad

Vemos como el río cubre por completo el puente dificultando mucho el tránsito sobre él. Normalmente resulta un itinerario con resultados escasamente positivos y muchos parones antes de llegar al destino deseado. Las expectativas son variables aunque se ven disminuidas por la ausencia de estabildades y continuidades.

Fonte: Grupo Parchís.

A Modo de Conclusión: la Voz del Alumno

Registros de aula, diario de campo, sesiones grabadas de autoevaluación y coevaluación grupal, productos de los alumnos.

Los alumnos, a lo largo de estos tres cursos académicos, valoran el aprendizaje cooperativo como una estructura que consolida y mejora los aprendizajes. Son conscientes que este tipo de metodología les exige un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que estas dos dimensiones fundamentales del aprendizaje les suscita en los inicios de la asignatura un temor. Temor que como ellos reconocen se va mitigando a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje. Es importante señalar que no podemos caer en el error en considerar que los estudiantes son los únicos responsables del aprendizaje, dejándoles por ello sin ningún tipo de guía u orientación. Sobre todo en el primer mes de trabajo, ya que hemos constatado la necesidad de orientar y pautar los procesos de aprendizaje con especial cuidado. Las tutorías personalizadas y el diálogo en el aula durante el desarrollo de trabajo en pequeño grupo, se convierten en momentos idóneos para supervisar conjuntamente con los estudiantes cómo van procediendo, solucionar dudas e identificar los problemas de los que a veces no son del todo conscientes. Así, por ejemplo, hemos constatado que algunos estudiantes tienen dificultades para asumir el compromiso con el grupo de trabajo. Condición fundamental para que se desarrolle el aprendizaje cooperativo, y, por tanto, experimenten saberes de responsabilidad hacia el otro, apertura y compromiso con un proyecto colectivo, y

la interdependencia de metas. Durante estos tres años de experimentación con este modelo formativo, hemos evidenciado que los estudiantes ofrecen “resistencias” a seguir un procedimiento de aprendizaje en el que el “otro” es digno de respeto y consideración, en tanto confunden el trabajo cooperativo con el trabajo colaborativo.

Hemos aprendido que las puestas en común en gran grupo sobre los textos de referencia, y la evaluación procesual del diario de aprendizaje, se convierten en puntales fundamentales para que las docentes pueda ir promoviendo su autonomía individual y compromiso con los miembros del grupo.

Esta propuesta docente exige una estructuración de las tareas y presentación del contenido científico muy pautado y estructurado en las primeras semanas de trabajo, para que poco a poco los estudiantes vayan adueñándose de los procedimientos y destrezas que se requieren para avanzar en el aprendizaje. Exige convertir el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde el conocimiento circula bajo un modelo multidireccional y circular, que rompe con el carácter jerárquico del tradicional modelo docente-discente. Los papeles de emisor y receptor se alternan continuamente en la elaboración de mensajes, ideas y análisis interpretativos de la realidad, de modo que se garantiza una interacción entre los miembros del aula en que la comunicación se convierte en fuente y soporte de unas relaciones ricas, cambiantes y diversificadas.

Solo nos queda concluir que dependiendo de qué objetivos se formulen en nuestras asignaturas y los fines que alienten la formación que impartimos a nuestros alumnos, van a condicionar el aprendizaje cooperativo, que puede llegar a tecnificarse. En este sentido es muy importante dedicar tiempo en el aula para que los estudiantes comprendan las implicaciones que el modelo de formación tiene en su compromiso y orientación a las tareas y por supuesto en su proceso de aprendizaje. El alumnado no está exento de actitudes y representaciones sobre lo que es enseñar y aprender que pueden convertirse en resistencias. Ambas cuestiones pueden convertir el aprendizaje cooperativo en una herramienta orientada exclusivamente a mejorar las calificaciones del alumnado, a obtener resultados fácilmente cuantificables, observables y medibles. Se pervertirían las competencias tal y cómo las hemos definido y entendemos, como saberes complejos, que deben concretarse en principios de procedimientos relevantes desde un punto de vista pedagógico e intelectual.

La cuestión esencial que desde aquí reclamamos, porque reconocemos su importancia, es que el aprendizaje cooperativo debe ir orientado a la consecución de unos resultados con entidad educativa. Debe perseguir que el alumno ponga en juego procedimientos intelectuales de identidad y unas destrezas interpersonales basadas en el aprendizaje académico y social.

TEACHER TRAINING BASED IN COOPERATIVE LEARNING, LEARNER AUTONOMY AND MULTIMODAL TECHNOLOGICAL LITERACY

ABSTRACT: *As result of a innovation proposal, financed by Vicerrectorado de Comunicación y Planificación (UAH) in the academic year 2007/08, we start working the training proposal that we present in this article in fifth of Psicopedagogía Degree. The students have been educated in three training strategies focused in knowledge creation and management in a cooperative framework. Also the students can self-regulate their learning. The course is structured in three principal strategies: Photographic literacy, life stories and personal learning journal, through a cooperative framework in the classroom. So, since three years we are setting up a training model that combines cooperative learning, learner autonomy, self-regulated learning and multimodal technological literacy where the students play an active role in knowledge creation and management through the use of photographic language to communicate ideas and the knowledge gained. In this paper we deepen in "Photographic literacy", an useful strategy for the student to create and manage knowledge and to share it with colleagues, because the photos are exhibited in their blogs.*

KEYWORDS: *Teacher training. Knowledge management. Cooperative learning. Multimodal technological literacy.*

REFERENCIAS

ANGULO, J. F. La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En: GIMENO, J. **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008. p.176-232.

ARDÈVOL, E. **La búsqueda de una mirada:** antropología visual y cine etnográfico. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

BAUTISTA, A. **Desarrollo tecnológico y educación.** Madrid: Fundamentos, 2010.

BROCKBANK, A. Y.; MCGILL, I. **Aprendizaje reflexivo en la educación superior.** Madrid. Morata, 2002.

CASAL, J. Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, Madrid, n.11, p.19-54, 1997.

CASTELLS, M. **La era de la información:** El fin del milenio. Madrid: Alianza, 1998. v.3.

_____. **La era de la información:** El poder de la identidad. Madrid: Alianza, 1997. v.2.

_____. **La era de la información:** La sociedad red. Madrid: Alianza, 1996. v.1.

COMPETENCIAS. Blog Grupo Parchis. 2010. Disponible en:
<<http://psicoparchis.wordpress.com>>. Consultada en: 29 set. 2010.

DEWEY, J. **Democracia y educación**. 5. ed. Madrid: Morata, 2002.

GIMENO, J. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

HARGREAVES, A. **Theaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. New York: Teachers College Press, 2003.

LEDESMA MARIN, N. Emancipación y tecnologías de la información y de la comunicación en la formación inicial del profesorado: un análisis desde mi práctica docente universitaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.12, n.4, p.39-54, dic. 2009. Disponible en:
<<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/141/1282>>. Consultada en: 12 jan. 2011.

MCKERNAN, J. **Investigación: acción y currículum**. Madrid: Morata, 2001.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. **Theoretical and conceptual foundations: strategy paper**. Disponible en: <http://www.voced.edu.au/docs/estore/TD_TNC_79_225.pdf>. Consultada en: 12 jan. 2011.

PSICOPARCHIS. 2010. Blog Grupo Parchis. Disponible en:
<<http://psicoparchis.wordpress.com>>. Consultada en: 29 set. 2010.

SACHS, J. **The activist professional**. Buckingham: Open University Press, 2002.

SLAVIN, R. **El aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica**. Buenos Aires: Aique, 1995.