

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2016.

# **Aprendizaje situado e intersubjetividad: reflexiones acerca de actividades tutoriales en el primer tramo de la universidad.**

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela y Sánchez, Ángela.

Cita:

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela y Sánchez, Ángela (2016). *Aprendizaje situado e intersubjetividad: reflexiones acerca de actividades tutoriales en el primer tramo de la universidad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/hNk>

*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>.*

# APRENDIZAJE SITUADO E INTERSUBJETIVIDAD: REFLEXIONES ACERCA DE ACTIVIDADES TUTORIALES EN EL PRIMER TRAMO DE LA UNIVERSIDAD

Elichiry, Nora; Regatky, Mariela; Sánchez, Ángela  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este escrito se enmarca en nuestro Proyecto de investigación Ubacyt: “Sistemas de apoyo al aprendizaje. Estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. La expansión de la Sociedad del Conocimiento ha generado una ampliación de la matrícula en el Nivel Superior (Ezcurra, 2011). Esta masificación, si bien ha posibilitado el ingreso a la universidad de sectores antes excluidos (Boaventura de Sousa Santos 2005, Elichiry, 2010) también trajo aparejada la problemática del abandono y el desgranamiento; fenómenos que se vienen registrando especialmente en los primeros años del ingreso a la Universidad. Frente a esto, resulta relevante centrar la mirada en ciertos apoyos, sostenes y estrategias que se brinda al alumnado con el propósito de lograr una afiliación –entendida como construcción de una subjetividad situada respecto al espacio de la universidad- y mejorar los trayectos educativos de los estudiantes. Se describen espacios de tutoría desde los cuales se concibe al aprendizaje como una actividad colectiva situada (Lave), en donde tienen lugar interacciones que pueden pensarse desde las categorías de apropiación participativa, participación guiada (Rogoff) y procesos de andamiaje (Bruner). Desde una mirada situacional se coloca el foco en la configuración de tramas (Cazden) tendientes a posibilitar la inclusión educativa.

## Palabras clave

Intersubjetividad, Tutoriales, Universidad, Aprendizaje situado

## ABSTRACT

### SITUATED LEARNING AND INTERSUBJECTIVITY

This paper is framed in our UBACyT research Project “School learning support systems: a study from the situational psychology perspective”. Knowledge Society expansion has engendered an enlargement of the enrollment in University (Ezcurra, 2011). This expansion, at the same time that enabled formerly excluded sectors to access university (Boaventura de Sousa Santos 2005, Elichiry, 2010), has also brought the problem of desertion; a phenomena which is particularly present in the first years. Considering this fact, it is relevant to analyze the strategies of support offered to the students with the aims of achieving their affiliation – understanding it as the construction of a subjectivity situated in University – and of bettering their educational trajectories. We describe tutorial settings that understand learning as a collective and situated activity (Lave), in which interactions can be described as participatory appropriation, guided participation (Rogoff) and scaffolding (Bruner). From a situational perspective, we focus on the configuration of frameworks (Cazden) that make educational inclusion possible.

## Key words

Intersubjectivity, Tutorials, University, Situated learning

Esta ponencia se inscribe en el marco del Proyecto de investigación Ubacyt denominado: *Sistemas de apoyo al aprendizaje. Estudio desde la perspectiva psicológica situacional*. En ella nos orientamos a describir y conceptualizar acciones tutoriales desarrolladas en contextos universitarios.

Vemos que en el siglo XXI la Educación Superior cobra una relevancia sin precedentes como corolario de diversos factores, entre ellos la consolidación de la Sociedad del Conocimiento. A nivel internacional, uno de los fenómenos a destacar es la masificación[i]. Si bien el fenómeno mencionado posibilitó el ingreso a la universidad de sectores antes excluidos (Boaventura de Sousa Santos 2005; Elichiry, 2010) también trajo aparejado *altas tasas de deserción*. Es por eso que en los últimos años y a nivel internacional, se le viene otorgando a esta problemática una atención creciente, en especial en el primer tramo de la universidad (Ezcurra, 2011).

Ana María Ezcurra describe esta problemática en América Latina, destacando que dicha masificación comporta brechas en las tasas de graduación según status socioeconómico, lo cual conlleva a una “inclusión excluyente”, para los sectores sociales desfavorecidos.

¿Es posible pensar instancias que eviten que la inclusión sea excluyente, o, dicho de otro modo, que permitan realmente la inclusión? Lo planteado nos interpela a la búsqueda de diferentes estrategias y a la implementación de acciones concretas en pos de lograr mejores aprendizajes.

## Una primera aproximación: la subjetividad situada.

Podríamos comenzar intentando pensar que hay algo del orden del “ser” estudiante universitario que parece no resolverse con el simple ingreso, sino que requiere de un trabajo de aprendizaje “extra”, un saber específico que se construye en la interacción con otros, a partir del reconocerse y ser reconocido como tal.

El concepto mismo de subjetividad del psicoanálisis nos permite pensar un poco más este punto. Sabemos que el sujeto se construye en la trama de las relaciones con otros. La subjetividad se produce en la intersección entre los procesos sociales y la constitución psíquica. La noción de *subjetividad situada*, se vincula a la lógica identitaria y de representación del mundo en un contexto social determinado, y remite a las huellas de esas relaciones sociales que permanecen en el sujeto, que lo incluyen, lo instituyen y lo constituyen en un espacio social. Las prácticas sociales subjetivan en tanto atribuyen significaciones imaginarias sociales conformadas por discursos e ideologías instituidas socialmente. De modo que podemos encontrar procesos sociales subjetivantes o des-subjetivantes respecto a los individuos que pertenecen a un grupo social. La experiencia del ingreso a la universidad puede resultar una experiencia subjetivante en tanto los individuos logren identificarse a partir de las significaciones imaginarias que se ponen en juego en las prácticas universitarias. O pueden replicar la exclusión, cuando el individuo no logra sostener esta identificación.

### **Espacios que posibilitan: el caso de las acciones tutoriales**

Nuestra intención aquí es retomar el análisis de aquellos espacios de aprendizajes que tienden a favorecer procesos de inclusión educativa. Algunos de estos formatos ya fueran descritos en la sistematización de una experiencia en docencia universitaria, realizada en Facultad de Psicología de UBA (Elichiry 2010). En el trabajo actual solo procuramos profundizar en lo referido a acciones tutoriales.

Hemos registrado que las acciones tutoriales contribuyen a generar apoyos; a pensar estrategias conjuntas entre las instituciones, los equipos, los procesos de aprendizaje y las comunidades educativas universitarias. También tienden a promover estrategias para sostener la continuidad de los trayectos educativos de los estudiantes.

Se ha descrito que los procesos de enseñanza y aprendizaje “exitosos”, en gran parte, son producto de una cesión progresiva de responsabilidades, de la motivación intrínseca del sujeto, del vínculo establecido entre el tutor y el aprendiz y de la situación. ¿Cómo pensarlo en términos de acciones tutoriales en el marco de las intervenciones en el ámbito universitario?

El tutelaje implica proponer problemas que permitan la construcción de una nueva noción o de un nuevo sentido. Para resolver dichos problemas los aprendices están desprovistos de un conocimiento experto, pero tienen conocimientos que se constituyen en puntos de apoyo para resolverlo. El motor de avance conceptual es la articulación entre lo viejo y lo nuevo; el equilibrio entre continuidad y novedad como bien señalara Bärbel Inhelder (1996). Cuando el tutor pretende introducir algo nuevo selecciona un problema para ello, anticipa que aparecerán diversos resultados, variedad de procedimientos y de formas de representación.

Sabemos que no es suficiente la intención para que esto ocurra. Son los problemas los que determinan si el alumnado tendrá puntos de apoyo para resolverlos y a la vez si permitirán producir algo nuevo. En la resolución de una situación el alumnado utiliza sus conocimientos intuitivos y sus conocimientos extra-académicos. Éstos son el punto de partida y el trabajo del tutor consiste en generar condiciones para ampliarlos, rechazarlos, mejorarlos. Lo anterior implica anticipar cuáles serán esos conocimientos y pensar situaciones que permitan su utilización.

Es importante que el aprendiz se enfrente a verdaderos problemas y disponga progresivamente de recursos que le permitan evaluar lo realizado, es decir que tenga oportunidad de determinar la validez de lo hecho por sus propios medios. En algunas situaciones esta validación está contemplada en el problema, en otras deberá provenir de la discusión, se trata de una validación al nivel de la interacción. Es preciso destacar que para que el aprendiz necesite validar su producción se propone que el tutor provisoriamente no plantee su relación con el saber; a diferencia de la corrección o de la evaluación en donde el docente la enuncia en forma clara.

¿Cuál es la tarea del tutor cuando el aprendiz ha resuelto el problema? ¿Qué hacer con los resultados, con los procedimientos heterogéneos, con los errores? El tutor promueve el intercambio y la comunicación de lo realizado. Se trata de favorecer luego la resolución de los problemas, la comunicación, la comparación de los procedimientos utilizados por el alumnado; el establecimiento de relaciones entre diversos modos de resolver el problema, el análisis acerca de la conveniencia de usar un cierto recurso por sobre otro y el análisis de los errores.

Si se trabaja en grupo no siempre se tiene como objetivo la valoración de la heterogeneidad de respuestas en torno a un problema, también se puede apuntar a la estabilización de un procedimiento y a explicitar ciertas propiedades utilizadas en forma implícita. El tutor puede institucionalizar el sentido de un conocimiento, una

propiedad, un vocabulario, como también el modo de organizar la información y los procedimientos

Vemos aquí un doble aspecto de las acciones tutoriales: por una parte el tutor fomenta la diversidad de procedimientos, la puesta en juego de concepciones erróneas y por otra debe transformar dichas respuestas en un saber reconocido para que pueda ser reutilizado y garantizar el avance.

Algunas preguntas surgen al pensar el tutorío en esta forma: ¿Qué problemas seleccionar que permitan poner en juego los conocimientos previos y reorganizarlos? ¿Qué versiones provisionales se intenta que el aprendiz construya? ¿Qué errores será necesario rechazar explícitamente? ¿Cuáles dejar, para favorecer la auto-evaluación?

Como contribución a este tema, destacamos aquellos aportes que nos permiten revisar: la noción de andamiaje, la de cesión de responsabilidades y la de dirección que le imparte el tutor. En estas prácticas la idea de “provisorio” es básica. Esta idea nos sugiere una forma diferente de pensar lo referido a “poder resolver la situación con ayuda”. En este caso se piensa más bien en cuáles situaciones por ahora son posibles de ser resueltas en forma autónoma por el aprendiz. Lo provisorio es la “versión” del conocimiento, la aproximación parcial al objeto, pero no la “autonomía” del mismo en la resolución de la situación. Desde la perspectiva planteada no se trata de “hacer junto con el alumno” para que “luego pueda hacerlo solo”. Evidentemente la enseñanza sistemática se debe ubicar en la llamada “Zona de Desarrollo Próximo”, sin embargo no necesariamente supone explicar el tutorial desde la metáfora del andamiaje.

Desde esta mirada, el aprendiz no resuelve inicialmente la situación que no domina “con la ayuda del tutor”, sino que el tutor comanda una situación que permita al alumno poner en juego sus conocimientos anteriores, sus saberes implícitos intuitivos y sus conceptos erróneos. La resolución de la situación y la reflexión sobre la misma será el punto de partida para reorganizar el conocimiento del alumno. La graduación estaría dada por el tipo de problemas que el aprendiz pueda resolver progresivamente, por la posibilidad de análisis de las concepciones erróneas que empiezan a ser rechazadas y reemplazadas por modelos más avanzados. No hay desde esta perspectiva una secuencia necesaria de “segmentos de aportación de la información” seguidos de “segmentos de práctica” aunque evidentemente podrían encontrarse elementos de ambos en diferentes momentos de la secuencia de trabajo. Tampoco necesariamente existiría una disminución progresiva en la participación del tutor. Se trata de promover un tipo de actividad que favorezca las reorganizaciones sucesivas de conocimientos a partir del retorno reflexivo sobre lo realizado. Si hubiera que pensar en términos de secuencia de “segmentos de interactividad” sería: la resolución de una situación en forma autónoma por parte del aprendiz en la que se ponen en acto sus conocimientos, fase de comunicación de resultados, argumentación en torno al problema, análisis de errores y reflexión sobre lo realizado.

### **Aprendizaje situado: Experiencias de tutorías grupales que brindan apoyos a los estudiantes que ingresan en la Universidad.**

Resulta indispensable precisar el sentido de las acciones tutoriales en cada ámbito del Nivel Universitario y de acuerdo a la etapa por la que atraviesan los estudiantes. En este apartado vamos a considerar la situación del alumnado del primer tramo de la universidad. Comenzar la universidad implica un cambio en las reglas, normas, modalidades, hábitos, costumbres. Los ingresantes se encuentran frente a un universo que es preciso asimilar, decodificar, interpretar, de modo de poder transcurrir con éxito por la institución.

En este sentido, son destacables las experiencias que se vienen llevando a cabo en diferentes Universidades Nacionales como en la de General Sarmiento (UNGS), Avellaneda (UNDAV), Lanús (UNLA), La Matanza (UNLAM), Quilmes (UNQ), Tres de Febrero (UNTREF) además de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A modo de ejemplo, podemos mencionar un proyecto del que participa una de las autoras de este trabajo[iii] el cual se organiza desde la Universidad Nacional General Sarmiento, en donde se ofrecen instancias de acompañamiento a los estudiantes ingresantes a través de la organización de tutorías grupales. Para el desarrollo de las mismas se realizan diferentes encuentros. Por un lado, se conforman Grupos de Orientación, en donde participan los estudiantes que se encuentran realizando el Curso de Aprestamiento Universitario. Por el otro, tienen lugar las Tutorías Grupales, en donde participan los estudiantes del primer año de las diferentes carreras.

En ambas instancias se abordan temáticas relacionadas con la transición entre la escuela media y la universidad, la elección de carrera y proyectos futuros, las estrategias de estudio en el ámbito universitario, las nuevas modalidades de evaluación con las que comienzan a encontrarse, la proyección de cursada, entre otros.

El propósito de las tutorías es brindar herramientas que permitan una mejor afiliación a la vida universitaria, contemplando las dificultades que suelen tener lugar en el pasaje de un nivel a otro.

De acuerdo a lo desarrollado por Alain Coulon, este pasaje suele realizarse en tres tiempos: “*el tiempo de la extranjería, en el cual, el estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar que acaba de dejar; el tiempo del aprendizaje, donde se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad, y finalmente, el tiempo de la afiliación que es aquel que se manifiesta notablemente por la capacidad de interpretación, mismo de transgresión, cara a cara con las reglas*” (Coulon, 2015, pág. 2).

Así, la noción de afiliación supone un proceso de cambio, en donde se va adquiriendo el nuevo status social y el sujeto se constituye en estudiante universitario. Afiliación, en el sentido de constitución de una subjetividad situada en relación al espacio de la universidad. Su historia, las experiencias previas, jugarán un papel importante en el modo de vincularse con el saber universitario y con las distintas situaciones nuevas que se presenten.

A partir de lo citado, retomamos la relevancia del proyecto antes mencionado porque se conforma un sistema de actividad colectiva en donde intervienen diferentes elementos constituyendo un entramado, cuyo sentido es acompañar a los estudiantes para lograr la retención, avance y finalización de sus proyectos de estudio.

El rol del tutor adquiere especial relevancia en esta experiencia, en donde los grupos son coordinados por estudiantes avanzados de la misma universidad.

En tanto estudiantes comparten códigos comunes y su posición de haber transitado más de la mitad de sus estudios posibilita interacciones que resultan favorecedoras tanto para los ingresantes como para ellos mismos[iiii], quienes a la vez, desempeñan su rol sostenidos por el Equipo de Desarrollo Estudiantil.

La mirada del tutor, genera con el aprendiz movimientos transferenciales que lo remiten a su propia experiencia previa. Parafraseando a B. Laville podríamos decir que se trata de la dimensión de la implicación entre el tutor y el aprendiz.

Podemos completar el análisis de dichas interacciones en términos de “participación guiada” y “apropiación participativa”. En ese sentido Bárbara Rogoff ha propuesto observar el desarrollo cognitivo desde tres planos: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Según la autora “(…) *Se trata de planos inseparables,*

*mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades, y que se pueden convertir en el foco del análisis en diferentes momentos, pero manteniéndose los otros planos en el fondo del análisis*” (Rogoff, 1997).

Desde esta visión el aprendizaje es concebido en términos de participación en comunidades de aprendices, en donde a partir de la colaboración en situaciones sociales compartidas, tácitas o explícitas y a través de estos procesos guiados, se van transfiriendo responsabilidades y los sujetos se preparan para situaciones semejantes futuras.

Siguiendo a Ranciére (2007) podríamos decir que este tipo de participación supone dar lugar a una capacidad de la que no se sabe, y que constituye un gesto emancipatorio. En esta trama, el espacio de la tutoría puede pensarse como un espacio del orden de lo Común[iv], en tanto contingente y previo a que se instale la diferencia entre “los que enseñan y los que aprenden”. Sostener lo traumático de ese encuentro con lo común (que enfrenta a la realidad de que no todo es posible de ser enseñado o aprendido) posibilita la construcción de un lazo del que habitualmente se despoja al que queda excluido.

Las síntesis parciales logradas en esta etapa, nos hacen replantear el concepto de subjetividad en tanto que subjetividad situada.

### A modo de cierre

Las instancias mencionadas trascienden la mirada tradicional en donde los fracasos se atribuyen a los individuos. Así:

- se concibe al aprendizaje y a la subjetividad como situadas.
- En este sentido los éxitos y los fracasos deben ser entendidos desde una perspectiva ampliada,
- se coloca en el centro la actividad mediada y se destaca que los diferentes formatos de apoyo habilitan nuevos aprendizajes
  - se configuran tramas tendientes a posibilitar la inclusión educativa.

¿Cómo puede ser interpretado desde la investigación este y otros roles tutoriales? Considerado así, éste puede ser un promisorio campo de indagación interdisciplinar. Como básico para encarar una línea de investigación de este tipo es necesario reconocer la especificidad de cada objeto de conocimiento y analizar la significatividad de los conceptos a enseñar.

### NOTAS

[i] “Se pasó de 28, 6 millones de estudiantes en 1970 a 100, 8 millones en 2000 y a 152, 5 millones en 2007 (UNESCO, 2009)” (Ezcurra, 129).

[ii] El Proyecto OGES (Orientadores en Gestión Estudiantil) se viene desarrollando desde el año 2007, por parte de los integrantes del Equipo de Desarrollo Estudiantil de la UNGS (Lics. Fernando Gasalla, Rosario Serigós, Ariel Todaro y Mónica Casanova), perteneciente a la Secretaría Académica. Participa actualmente del mismo la coautora de este escrito (Lic. Mariela Regatky) como integrante del mismo Equipo.

[iii] Los tutores que participan en el proyecto (Orientadores en Gestión Estudiantil) reciben una capacitación por parte del equipo mencionado para poder coordinar Grupos de Orientación y Tutorías Grupales, espacios dirigidos especialmente a becarios CAU e ingresantes, pero abiertos a todos los estudiantes que deseen participar.

[iv] Tomamos el concepto de lo Común de Jorge Alemán, quien lo define diferenciándolo del “para todos” del capitalismo como el encuentro con lo real de la lengua. Lo que se pone en juego en el encuentro con la lengua es un proyecto emancipatorio, aún atravesado por la castración.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2010). Lacan, la política en cuestión.... Conversaciones, notas y textos. Grama Ediciones. Bs. As.
- Arnoux E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: EUDEBA.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.
- Blanchard Laville, C (1996): Saber y Relación pedagógica. Serie documentos. Ediciones Novedades Educativas. 2004
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. Revista Topía.
- Boaventura de Sousa Santos (2005) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Bs As: Miño y Dávila
- Bruner J y Helen Haste (1990) La elaboración del sentido. Barcelona Paidós
- Carlino, P. (2002). Evaluación y corrección de los escritos académicos. Ponencia IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística-SAL 2000.
- Cazden Courtney ( 2010) "Describiendo a las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes" en: Elichiry Nora (2010) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Bs As: Manantial
- Coulon, A. (2015) La afiliación universitaria: el oficio del estudiante. Material de lectura presentado en el Primer Foro de Inclusión, Retención y Participación Estudiantil organizado por la Red Bien del CIN. Paraná, 7 y 8 de mayo de 2015. Traducción: Dra. Viviana Mancovsky. Dirección de Pedagogía Universitaria. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Lanús.
- Coulon, A. (2005), Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire Paris: Economica-Antropos.
- Chartier, R. (1999) Cultura escrita, literatura e historia. México: FCE
- Elichiry N. (2010) "Docencia universitaria en psicología: acerca de lo dialógico de una práctica" Revista digital de Psicología Psyberia UNR- N° 4 [http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista\\_\\_psyberia.htm](http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista__psyberia.htm) ISSN 1852-2580
- Elichiry N.; Maddonni P.; Aizencang N. (2007) Los espacios de tutoría ¿posibilidad de inclusión educativa? en: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12 - N° 1
- Ezcurra A.M. (2011) "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente Hipótesis y conceptos," en: Elichiry Nora (comp) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc
- Inhelder Bärbel, Hermine Sinclair, Magali Bovet (1996) Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid: Morata
- Felman, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.
- Jones, B. F. et al (1995) Estrategias para enseñar a aprender, Bs. As: Aiqué.
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós
- Lucarelli E. (comp.) El asesor pedagógico en la universidad . Bs As: Paidós
- Meyer, B.J.F. (1984) "Text dimensions and cognitive processing", en: H. Mandl, N.L. Stein y T y T. Trabasso (comps.) Learning and comprehension of text. Nueva York: Hillsdale.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento.. Morata , Madrid.
- Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del zorzal. Bs. As.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Werstch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Souto, M. (1999) Grupos y dispositivos de Formación. Bs. As.: Noveduc
- Spezzi, G. (1998) "Observación de clases ¿cómo abordarla? Un instrumento para el área de Ciencias Sociales". Revista Argentina de Educación. AGCE. Bs. As. Año XVI N° 25. p. 87-107.