

El aprendizaje “con” y el aprendizaje “en” para la formación de profesores de psicología.

García Labandal, Livia Beatriz y González,
Daniela Nora.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz y González, Daniela Nora (2016). *El aprendizaje “con” y el aprendizaje “en” para la formación de profesores de psicología. 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/000-044/407>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/U4R>

EL APRENDIZAJE “CON” Y EL APRENDIZAJE “EN” PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; González, Daniela Nora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación incipiente llevada a cabo desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, a cargo de la Mg. García Labandal. El mismo parte de la una experiencia de trabajo vinculada a los dispositivos de prácticas docentes en un formato particular que es el de parejas pedagógicas. Este formato, desde hace algunos años, se lleva adelante dentro del espacio curricular mencionado; habiendo generado prácticas sumamente enriquecedoras. Si bien el marco conceptual del mismo aboga a la riqueza de la construcción de saberes, en particular los prácticos, que se generan en el trabajo con otros; hemos ampliado el territorio de indagación a los instrumentos de evaluación pertinentes y consistentes con la lógica que sustenta tal experiencia. La propuesta que inició con un par de profesores y grupo acotado de estudiantes fue avanzando progresivamente hasta formar parte de la gran mayoría de las prácticas pedagógicas de los profesores de Psicología en formación inicial. El dispositivo consiste en que, a lo largo de las prácticas, los estudiantes trabajen constituidos en parejas pedagógicas conformadas por dos practicantes cada una. La co-observación, la co-evaluación y el análisis teórico del desempeño realizado, propicia la formación de un docente abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Formación de profesores, Pareja Pedagógica

ABSTRACT

LEARNING “WITH” AND LEARNING “IN” FOR TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY

This work is part of an emerging research conducted from the chair of Special Teaching and Practice of Teaching of Psychology, in charge of Mg. Livia García Labandal. The same part of the work experience linked to devices teaching practices in a particular format that is the pedagogical partners. This format, for some years, is carried out within said space curriculum; having generated extremely rewarding practices. While the conceptual framework of the same calls to the wealth of knowledge building, particularly practical, which are generated in working with others; we have expanded the territory of inquiry to the relevant and consistent instruments of evaluation with the logic behind such an experience. The proposal started with a couple of teachers and limited group of students was moving gradually to become part of the vast majority of pedagogical practices of teachers of Psychology in initial formation. The device is that, throughout the internship, students work consist in teaching couples made up two practitioners each. The co-observation, co-evaluation and theoretical performance analysis performed, promotes the formation of an open teacher, thoughtful and participant in a learning community teaching.

Key words

Cooperative learning, Teacher training, Pedagogical couple

“En cualquier caso, como dice Gilles Ferry, la formación de un docente es siempre un camino sinuoso.

Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la escuela.

De lo contrario, podremos formar excelentes divulgadores científicos o excelentes analistas culturales, pero esto no necesariamente se traducirá en la formación de buenos educadores, con toda la carga social, política y ética que conlleva la tarea de enseñar”.

Gabriela Diker (2012)

La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor...

Desde los orígenes de la cátedra de “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”, a cargo de la Mg. Livia García Labandal, en el Profesorado de Psicología de la U.B.A., en el año 2006; se inició la experiencia de abordar algunos espacios de prácticas de enseñanza con el dispositivo de “pareja pedagógica”. En el comienzo se buscaba explorar sus posibles potencialidades u obstaculizadores para la formación docente inicial; remitiendo al dispositivo del modo en que lo define Marta Souto (1999) como “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente” (Souto et al., 1999, 38).

Se apostó desde entonces, a que esta modalidad de tarea, favorecería la construcción conjunta de la propuesta de enseñanza. De esta forma se consideró que el dispositivo requiere de la capacidad de diálogo constante con otro profesional de la disciplina, en la búsqueda de argumentos válidos para la selección y establecimiento de consensos, ya sea en torno al enfoque didáctico y disciplinar, objetivos, contenidos y metodología de abordaje. Se consideró el valor que aportaría la mirada de un par sobre el proceso de evaluación, a la vez que la posibilidad de cubrir diferentes roles dentro del aula y la importancia de disminuir el sentimiento de soledad e inseguridad que pueda generar una primera experiencia de enseñar a sujetos reales. Por otro lado se contempló que el trabajo con otro semejante generaría una mayor reflexión sobre la propia práctica a partir de la mirada de un colega, durante todo el proceso.

Parte de este trabajo intenta recuperar y sistematizar algunos resultados generados a través de un cuestionario auto-administrado.

El aprendizaje con...

La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo se basa en la intención de facilitar el aprendizaje y la formación docente en el tránsito por las prácticas, en contextos de aprendizaje colaborativo. Por ello, esta modalidad de trabajo requiere cooperar, comprometerse, lograr un buen nivel de confianza, una comunicación fluida y eficaz, lo que no siempre se logra. Esto no implica que no surjan conflictos sino que quienes participan de la tarea, los resuelvan rápidamente y los visualicen de manera positiva para que no se trasladen al ámbito de la práctica. Lo cual a su vez exige el trabajo de cada integrante para favorecer la buena comunicación, honesta-

ta, fluida y respetuosa; en la que puedan intercambiar y negociar significados, renunciando en ocasiones a intereses, narcisismos o vanidades personales.

Como método de aprendizaje mutuo, ha mostrado un enriquecimiento en las prácticas de enseñanza y construcción de saberes de los profesores en formación. La pareja pedagógica promueve un proceso de interacción entre pares, una forma de enseñar de manera conjunta, situación que a algunos les resulta facilitadora y a otros los complica sobremanera.

La enseñanza intencional es una tarea compleja, facilitar el aprendizaje requiere de trabajo previo, durante y después del encuentro con los estudiantes, cuando se lleva a cabo con otro colega exige ser abierto para negociar y nutrirse de lo que el otro puede aportar y ofrecer.

En el plano concreto, las parejas pedagógicas de estudiantes se constituyen a partir de coincidir en interés y tiempo disponible para enseñar en determinado espacio curricular, en el que realizar sus prácticas. Una vez autorizados por la institución, comienza la aproximación al espacio entrevistando al docente para luego ingresar a la clase inicialmente como observadores. En esta etapa ambos recogen información, la analizan y articulan conceptualmente, para realizar conjuntamente un diagnóstico que les permita tomar decisiones didácticas y organizar la secuencia ajustada al grupo clase con el que trabajarán. Juntos organizan la planificación, buscan bibliografía, seleccionan recursos, preparan materiales y luego de las revisiones con el profesor tutor implementan, también juntos. Las maneras en que se complementan en cada instancia varían según los estilos personales; pero siempre debe demostrar que ambos han logrado progresivamente construir la propuesta de forma conjunta.

Al momento de comenzar con la implementación de las prácticas, tanto el profesor tutor, como el compañero observa; de formas diversas según hayan construido la complementariedad en el aula. Cada vez que concluye la clase, los tres se reúnen a conversar, a poner en común percepciones, sensaciones, reflexiones. Hay una devolución del tutor, y también hay una devolución del par que es quien conoce los debates, decisiones y reflexiones implícitas en la propuesta pedagógica de su compañero y quien acompaña su puesta en práctica de principio a fin. En este sentido, la pareja pedagógica puede dar cuenta del proceso completo de las prácticas. Posibilita la mirada de un otro que permite hacer visible lo que la rapidez de la dinámica propia de una clase hace perder de vista. Se trata de alguien que observa desde la cercanía que permite empatizar para señalar los aspectos a seguir trabajando y valorar las fortalezas encontradas. Pero a la vez debe poder distanciarse para no se le pasen por alto cosas que su compañero/a no llega a registrar por su implicación.

El aprendizaje ¿cooperativo o colaborativo? en la pareja pedagógica...

Trabajar junto a otro remite a la idea de cooperación como proceso social que se pone en juego para alcanzar un propósito común, acción que colabora con el desarrollo individual de los sujetos que participan, no sólo en la dimensión cognitiva sino en el aumento de las habilidades sociales y los recursos de socialización.

En relación al aprendizaje **cooperativo**, Dillenbourg (1996) y Gros (2000) señalan que este tipo de construcción de conocimientos requiere de una división de tareas entre los que la abordan, así cada sujeto se responsabiliza de una parte. Cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados. David W. Johnson y colaboradores (1999) mencionan que se trata de trabajar conjuntamente para concretar una meta, distribuyendo

el esfuerzo, maximizando el propio aprendizaje y el del otro.

El aprendizaje **colaborativo** es mencionado por Gros (2000) como el proceso de construcción de conocimientos que exige una continua comunicación y negociación entre las partes. Se trata de aprender junto a otro, tomar juntos las decisiones sobre cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo realizarlas, de qué formas distribuir las. El aprendizaje colaborativo es caracterizado porque: cada miembro es responsable de su desempeño individual, a la vez que cada uno depende del otro para lograr la meta común; para que el equipo funcione en forma efectiva se requiere liderazgo y capacidad de solución de conflictos; los integrantes interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje; reflexionan en forma periódica y evalúan su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad. En tal sentido Panitz, (1997) plantea que la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, compartir la autoridad y la responsabilidad de las acciones.

Los enfoques de aprendizaje **colaborativo** y **cooperativo**, tienen algunas características que los diferencian aunque la a premisa básica de ambos está fundada en el paradigma constructivista. Cada uno puede ser pensado como un extremo del proceso de enseñanza, aprendizaje compartido que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad principalmente en el estudiante (colaborativo).

En las experiencias realizadas desde la cátedra de trabajo en parejas pedagógicas se generaron los dos tipos de modelos dependiendo de las posibilidades de las parejas de ajustarse al trabajo **cooperativo** o **colaborativo**. En el primer momento, resultaron más los estudiantes que optaron por el aprendizaje cooperativo para abordar la tarea.

Aquellos que resolvieron desde el aprendizaje colaborativo, aproximadamente el 10% de los sujetos, tuvieron mejor rendimiento académico (en término de más altas calificaciones, planificaciones más creativas, evaluaciones más reflexivas, articulaciones teóricas más avanzadas).

El aprendizaje en...

Desde el modelo teórico del aprendizaje situado, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) consideran la construcción de saberes como producto una actividad situada que acontece por razón de la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). En tal sentido, las parejas pedagógicas de practicantes, aprenden a partir de su participación en la tarea de enseñar a otros en las instituciones educativas en las que practican; entendiendo al aprendizaje como una dimensión integral e inherente de la práctica social, en la que los aprendices participan en comunidades de práctica y el aprendizaje. En esta tarea están profundamente implicados en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de dicha práctica social.

En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado "participación periférica legítima", fundado en el carácter indisociable respecto del contexto particular de la acción. La participación periférica de los aprendices no sólo es legítima sino dinámica, y tiende a una participación más plena en la toma de decisiones, al acceso a aspectos centrales de la actividad y al dominio de instrumentos de mediación y artefactos culturales. Los aprendices en parejas pedagógicas, co-participan en relación con los demás, su presencia es habilitada por la comunidad educativa. Inicialmente, participan en actividades periféricas (observación, entrevista), de manera parcial y aparentemente en aspectos

superficiales (evaluación diagnóstica, diseños de propuestas áulicas). Sin embargo, a través de la asunción gradual de mayores responsabilidades, se convertirán en participantes plenos (prácticas de enseñanza). La participación periférica legítima abarca el proceso mediante el cual los practicantes avanzan hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de la comunidad. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad; no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

De la participación guiada de prácticas en parejas pedagógicas, a la participación intensa...

El aprendizaje y el desarrollo son transformaciones generadas en los sujetos a partir de la participación en comunidades de práctica, que en el plano personal son concebidas como apropiación participativa por Barbara Rogoff (1997). Es decir se trata de un proceso a través del cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad a través de su propia participación en las prácticas sociales. Pero esta participación se centra en lo interpersonal como elemento clave de la participación guiada, considerando todas las interacciones y vínculos interpersonales involucrados en la práctica social. Así, la participación guiada de las parejas pedagógicas de practicantes, acompañadas por su profesor tutor, transitan por un proceso de implicación mutua participando conjuntamente de una actividad socialmente significativa, enseñar. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

Participar no significa sólo “tomar parte” en una situación o evento, en el sentido habitual al que referimos cuando hablamos de sujetos “más o menos participativos”. Participar significa algo más fundante, participar se concibe como “ser parte, tomar parte y tener parte” de la situación que se habita. En otras palabras, desde esta concepción, la participación es entendida como

- a. *ser parte* (tener identidad, un sentimiento de pertenencia),
- b. *tener parte* (tomar conciencia de deberes y derechos, de pérdidas y ganancias) y
- c. *tomar parte* (involucrarse en las decisiones y acciones concretas).

Desde esta perspectiva Bárbara Rogoff (2003) se enfoca en como las personas aprenden mediante la atención aguda y la participación en actividades compartidas. Esta participación intensa ocurre en algunos ámbitos en donde se organiza el aprendizaje en términos de una estructura de participación, donde los papeles de las personas que tienen más experiencia y las que tienen menos comparten motivaciones y propósitos, aunque diferentes formas de participar. Los menos expertos centran su esfuerzos en participar con una escucha y observación atenta a los fines de poder contribuir progresivamente con la actividad, tal como ocurre con las parejas pedagógicas de practicantes en su tránsito por las prácticas de enseñanza, que suelen mencionar que sienten que sus prácticas finalizan en el mejor momento, cuando consideran que están logrando realmente enseñar.

La acción tutorial del profesor de prácticas no es una actuación

aislada, sino un trabajo de cooperación y colaboración. El profesor funciona como tutor, guía y favorece la comunicación e interrelación entre todos los miembros de la comunidad de “práctica y aprendizaje”; generando la participación de todos y cada uno de los miembros de cada pareja pedagógica, favoreciendo la construcción de criterios de responsabilidad compartida.

Esta labor de acompañamiento y guía que realiza el profesor tutor, no puede afrontarse de un modo espontáneo, sino que requiere de una organización y planificación, de forma que permita al proceso de asesoramiento establecerse con mayor presencia desde el primer momento y mantenerse cada vez con mayor autonomía del tutor y más complementariedad en el trabajo con la pareja pedagógica durante el proceso de la práctica.

La co-observación y la co-evaluación

Tal como se ha intentado describir, la riqueza de las prácticas de enseñanza de los docentes en formación, a nuestro entender se potencian con el uso del dispositivo de pareja pedagógica en muchos de los aspectos señalados, mayormente ligados a su tarea de enseñar.

Al considerar el protagonismo de los sujetos que aprenden en su propia formación profesional, la centralidad de la construcción de saberes en la negociación, intercambio, colaboración y construcción conjunta; no podemos dejar por fuera la necesidad de generar espacios para evaluarse (auto y co evaluarse).

La autoevaluación implica al sujeto en la tarea de señalar desde su perspectiva cuales han sido sus aciertos y desaciertos en el proceso de prácticas, labor que cada uno de los integrantes de la pareja pedagógica deben llevar a cabo en forma oral y escrita. En cambio la coevaluación consiste en la evaluación del desempeño de su par, a través de la observación y devoluciones orales a su compañero de práctica. No se trata de otorgar una calificación numérica sino de expresar una devolución honesta y respetuosa del trabajo llevado a cabo, en cada actividad, observar, analizar, diseñar, implementar, etc.; en el cual se pueda reconocer los logros de la tarea y las cosas que se consideran necesarias de ser cambiadas, incluyendo sugerencias de posibles cambios.

Es en esta instancia en la que se les da un cuestionario para que respondan y evalúen la experiencia de haber transitado las prácticas en parejas pedagógicas y los resultados son altamente alentadores ya que salvo un reducido porcentaje (sólo el 5 %) todos los docentes en formación señalan que ha sido sumamente positiva, e incluso cuestionan que el resto de las instancias no sean de igual forma. El 85% (aproximadamente) de los sujetos que realizaron el cuestionario menciona que lo más beneficioso es compartir la responsabilidad de la clase, no sentirse sólo ante esta tarea, frente a las angustias y fantasía que ello genera. A su vez consideran que lo más complejo es llegar a acuerdos compartidos, negociar ideas sin renunciar a las propias (60% aproximadamente).

Conclusiones

Los resultados de esta primera aproximación invitan a seguir investigando ya que las respuestas recabadas indican que un dispositivo como el de pareja pedagógica propicia la transición de la posición de un “estudiante” ocupado de su propia aprobación a un “docente en formación inicial” que valora positivamente el aprendizaje colaborativo. Esto de alguna manera se evidencia en que incrementan las propuestas de aprendizaje que ponderan este tipo de propuestas de enseñanza”, potenciando la adquisición de hábitos vinculados al trabajo en grupo, a la mirada de otro colega en el aula y a la valoración de otras disciplinas para analizar las diferentes situaciones de enseñanza en toda su complejidad.

Esto hace posible señalar que el dispositivo de prácticas de enseñanza en “pareja pedagógica” potencia el aprendizaje, no sólo de saberes propios de las prácticas docentes sino también de habilidades sociales, de negociación de significados, de distribución de tareas, de convivencia respetuosa y señalamientos hacia los pares en un marco de equidad y tolerancia, valorando los aspectos positivos de las tareas de los otros y pudiendo explicitar en buenos términos que cosas a su criterio deberían ser revisadas.

En relación a la profesionalización docente se ponen en juego especialmente cuando los profesores en formación planifican sus clases y luego intercambian opiniones sobre la práctica de forma colaborativa. Cuando experimentan esta modalidad, manifiestan que les gustaría seguir trabajando así y tienen más probabilidades de asociar esta experiencia como una herramienta de desarrollo profesional futuro.

El dispositivo pareja pedagógica propicia el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones y de miradas que enriquecen la labor. Resulta interesante dar continuidad la propuesta de trabajo por parejas pedagógicas en la práctica docente en la medida que se constituye en una instancia más de formación al tiempo que se brinda contención y apoyo a los futuros docentes. Es muy importante que no actúen en solitario sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo, que no sólo mira la clase sino que aporta con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente, el profesor en formación se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración de uno de sus compañeros. La tarea docente no debe desarrollarse en soledad, en tanto la mirada del otro siempre enriquece sobre todo al dar los primeros pasos a través de un aprendizaje mutuo y colaborativo. Aun cuando no se forme parte de equipos docentes, o se esté solo en el aula, siempre es bueno dialogar con colegas, intercambiar ideas y propuestas, estar abiertos a sugerencias.

Para cerrar Meirieu señala que (2006) “enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio”. Es decir, tomar las decisiones necesarias para que ese conocimiento que se maneja sea susceptible de ser aprendido. Lo que implica todo un esfuerzo y un aprender a enseñar que nunca termina, porque conforme los grupos cambien siempre será necesario seguir conociendo los nuevos modos de aprender y, por lo tanto, descubrir nuevos modos de enseñar. Si esto es así para los docentes que hoy están en las aulas, cuánto más para los profesores que recién se inician.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda (2007) Las competencias emocionales. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la Experiencia. En: Contreras, D y Pérez de Lara, N.: *Investigar la experiencia Educativa. Cuadernos de Pedagogía* Nº 417 Universidad de Barcelona. España.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative, learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1, 19. Oxford: Elsevier. Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A & O Malley, C (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P Reiman (Eds) *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, 189, 211. Oxford: Elsevier.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) “Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas”. XII Congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009) “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009) “Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur*, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- García Labandal L., González D. y Meschman C. (2014) “Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias”. Buenos Aires: Publicación UBA. CEP
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor*. Madrid: Grao.
- Panitz, T., and Panitz, P., (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing
- Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1996) “Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica” en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI Nº 39, pp.123-150.
- Rogoff, B., Goodman Turkianis, C., & Bartlett, L. (2001) *Learning together: Children and adults in a school community [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M, & Angelillo, C. (2003). *Firsthand learning through intent participation*. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175-203.
- Sosa Crosa, S. (2009). *Asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Souto M., Barbier, J. M. Cattaneo, M. Coronel, M. Gaidulewicz, L. Goggi, N. y Diana Mazza, D. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc.