



INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES ÁULICAS

ROSA PÉREZ DEL VISO DE PALOU

Doktorin Der Philosophie

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJU

Diversidad Cultural

rosapalou@gmail.com*

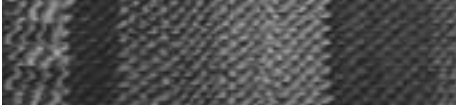
RESUMEN

Las fronteras existentes en el hábitus académico intervienen en la formación de los estudiantes para el logro de las competencias integrales. Se trata de un enfoque pedagógico actual, en el que se implementan competencias sistémicas y transversales, a través de las cuales los alumnos forjan estrategias cognitivas y metacognitivas como verdadero motor de un aprendizaje efectivo. Pero además, para que fructifiquen, se requiere una implicación transformacional de estructuras e integrantes que la soportan, bajo la concepción de un marco político que prioriza la creatividad y el liderazgo, considerados como una competencia sistémica que necesita disponer de un andamiaje para su realización. Es menester admitir que también las tecnologías han originado subjetividades reales y virtuales, arribando a innovaciones impredecibles en todas las dimensiones de una capacitación, en tanto interactúan la motivación con la cognición. Un aprendizaje áulico requiere desarrollar el pensamiento complejo, porque permite diferenciar la información del conocimiento. Los responsables de conducir la educación tienen que redefinir sus objetivos con el propósito de superar las clases estructuradas y permitir un pensamiento divergente, que incluya la diversidad cultural y la autonomía en las aulas, para poder dar lugar a las innovaciones y se incrementen los aprendizajes.

Palabras clave: capacitación docente, competencias de aprendizajes,

Fecha de Recepción: 6 de abril de 2015 - Fecha de Aceptación: 30 de abril de 2015

*Marzo de 2015



transformación tecnológica, innovaciones creativas, diversidad cultural.

INFUENCE OF TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF CLASSROOM INNOVATIONS

ABSTRACT

The existing limits in the academic habitus take part in the students' training to achieve integral competences. This is a present pedagogic approach where systemic and transversal competences are implemented, through which students build up cognitive and metacognitive strategies as a true engine of an effective learning. But, in order that they can yield results, it is needed a transformation involving the structures and members supporting it, under a political frame which highlights creativity and leadership, considered as a systemic competence which needs a framework for its fulfillment. It has also to be mentioned that technologies have originated real and virtual subjectivities, reaching unpredictable innovations in every stage of training, therefore interacting motivation with cognition. Classroom learning needs to develop complex thought, because it allows a differentiation of information from knowledge. People responsible for conducting education have to redefine their targets in order to overcome structured classes and give rise to a divergent thought, which includes cultural diversity and classroom autonomy, with a view to give rise innovations and an increase in learning.

Keywords: teacher training, learning competences, technological transformation, creative innovation, cultural diversity.



TRABAJO

El texto se enmarca en un Programa denominado “Impacto Educativo de la Integración”, Código SECTER-UNJU D. 23.5, el cual plantea una línea de investigación orientada al estudio de las diferencias individuales, que se ponen en evidencia ante la diversidad cultural de alumnos heterogéneos. A tal fin se está desarrollando el Proyecto de Investigación Código SECTER-UNJU 80/C-231, abocado a las “Expectativas de jóvenes estudiantes de grupos heterogéneos respecto a las innovaciones de sus profesores/capacitadores para mejorar los aprendizajes e incluirse laboralmente” en el cual se especifican las propuestas de capacitación vigentes en numerosas actividades para la formación de recursos humanos, entre cuyos objetivos se propone la implementación de actividades innovadoras, que con frecuencia no llegan a lograrse por carencia de análisis previo respecto a las temáticas consignadas en las palabras clave.

El cuestionamiento está orientado a dilucidar las fronteras existentes en el habitus académico integrado por los campos disciplinares, que con la influencia del contexto inciden en las instituciones. Respecto a los campos, dos autores señalan que los mismos caracterizan las potencialidades simbólicas de las pautas disciplinares, generando un universo simbólico con reglas aptas para intercambiar significados. Esta realidad amplía la factibilidad para interpretar las problemáticas educativas según la calidad del conocimiento que se construye. En cambio, el ámbito se conforma en torno de cada disciplina y examina los criterios de admisibilidad sobre los productos que los campos de disciplinas educativas van generando, en el sentido de volverse indicadores de calidad (Donolo y Rinaudo 2007).

Ahora bien, este mismo concepto tiene una faceta multidimensional porque la idea de calidad está asociada, en este caso, con el cumplimiento de funciones innovadoras prefijadas, con subjetividades individuales e intereses sociales, que aunque provienen desde fuera de la institución, afectan de modo sustantivo a lo que sucede al interior de las mismas. En las instancias áulicas, la comunicación entre capacitadores y capacitandos requiere estrategias complejas para su

diseminación y como son menos estables pueden abrir rupturas para dar lugar a la creatividad y a la búsqueda de otras opciones exponenciales, a partir de incertidumbres y en el marco de miradas holísticas que permitan extender los límites de actuación. Influye también la legitimidad de quienes las proponen, así como en los trabajos de grupos autoconvocados, surgen procesos sinérgicos que concitan adhesiones efectivas hacia las transformaciones postuladas (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña 2012).

La educación en valores referidos básicamente al desarrollo personal y social incluye compromisos éticos orientados a la elaboración del conocimiento y a la adquisición de competencias, consideradas no solamente como habilidades valiosas para el desempeño profesional, sino además de renovación de los enfoques formativos para que se adecuen a una sociedad del conocimiento que avanza velozmente y exige un paso acompasado de los capacitadores. Se trata de una opción relativamente nueva que traza un antes y un después en relación con la formación tradicional, porque se proyecta con diferentes modalidades de aplicación, pero encaminadas en una dirección en la que el destino de los conocimientos pueda efectivizarse en acciones concretas como un resultado práctico del conocer. Una simple acumulación de conocimientos de fácil acceso resulta inconducente para alcanzar objetivos propuestos en cualquier configuración de las capacitaciones. La perspectiva de la educación indica que existen tareas pendientes porque no ha sido suficiente modificar el currículo, las estructuras, la gestión o instalar lo multidisciplinar. Las mutaciones acaecidas en una sociedad tan diversa e interconectada vuelven necesario repensar la naturaleza de los aprendizajes, porque también las habilidades para el mundo del trabajo se modifican permanentemente, demandando competencias integrales que incluyan una combinación de atributos, a fin de atender las diversidades individuales y sociales que forman parte del espectro humano y favorecen las autonomías personales.

Para mayor claridad se desarrollan brevemente dos modalidades vigentes del aprendizaje por competencias. En primer término se presenta la propuesta que dirigen Profesores de la Universidad de Deusto, los cuales plantean un esquema con formato de pirámide de



cuatro caras, asentada sobre una Organización que marca cuatro principios: centrarse en el estudiante, trabajar en equipo colaborativo, potenciar al personal y comprometerse ética y socialmente. Las caras de la pirámide aluden a los Valores, las Actitudes, las Competencias y un Modelo de Aprendizaje autónomo y significativo. Sobre el Aprendizaje Basado en Competencias, determina Competencias Genéricas y Transversales o Competencias Específicas y Disciplinarias.

Cabe aclarar que esta modalidad constituye una respuesta alternativa para diseñar perfiles académicos, que ensambla factores de superación individual y social, obteniendo de esa complementariedad un mayor beneficio mutuo. Resultan efectivas en tanto se establece el perfeccionamiento de las cualidades personales, que dan lugar a desempeños adecuados y auténticos, sostenidos en la activación de los conocimientos así como también de habilidades, destrezas y valores (Villa Sánchez y Poblete Ruiz 2010).

Justamente para contribuir al desarrollo sectorial es que numerosas instituciones educativas asumen este enfoque pedagógico en el que el estudiantado forja estrategias cognitivas y metacognitivas como verdadero motor de un aprendizaje autónomo; dado que el uso del conocimiento en la sociedad se produjo por algunos factores como los socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos, pero la transformación vertiginosa está vinculada al avance tecnológico que actúa como vehículo de los saberes, insertando una avalancha de informaciones cruzadas que sin procesamiento producen un efecto de saturación (Pozo y Monereo 2009).

Por lo tanto, para que fructifiquen, hace falta una implicación transformacional de las estructuras e integrantes que la soportan, bajo la concepción de un marco político que prioriza alumnos con capacidad de liderazgo, considerado como una competencia sistémica, porque requiere un andamiaje para hacerse realidad. Una característica a distinguir es la capacidad de anticiparse al futuro y de movilizar a otras personas; sacar de cada una lo mejor que tiene y crear las condiciones para alcanzar el bienestar de los demás, porque comprende que lo fundamental radica en que la toma de decisiones aporte una mirada holística que conjuge lo técnico con las relaciones interpersonales.

Para el desarrollo de esta presentación, se seleccionan las

Competencias Genéricas, que son transversales en numerosos campos sociales porque integran el modo de actuar, sentir y pensar en cualquier ámbito de vida de las personas, con un enfoque activo y reflexivo para afrontar experiencias complejas. Dentro del espectro de las mismas, resulta pertinente la competencia innovación, que requiere una intencionalidad deliberada y sistemática para experimentar otros procedimientos distintos a los habituales, con apertura para escuchar y trabajar colaborativamente con otras personas. Las innovaciones constructivas tienen que ser capaces de realizar una autoevaluación de sus resultados, cuestión controversial por tratarse de un término multidimensional, pero es necesario prever riesgos y beneficios a los efectos de contrastarlos con las metas previstas.

Por su parte, otro especialista en competencias sugiere un planteo en el que desarrolla cinco dimensiones y diez competencias, pensando en el perfil de docentes y capacitadores para el futuro laboral, dado que la explosión de conocimientos, el internet y la expansión de redes de información, han producido mutaciones sobre el modo de producción y transmisión de los conocimientos, que anteriormente se encontraban limitados solamente a bibliotecas en soporte papel. Si bien se están ensayando ciertos cambios en el currículo, la gestión de la educación y la organización de las estructuras apuntan a una modificación continua de las calificaciones profesionales. La indeterminación sobre las articulaciones del mercado de trabajo con la educación llevó a instituciones de carácter internacional a buscar soluciones para la realidad contemporánea, una de las cuales es el enfoque de las competencias, pertinente desde un punto de vista teórico y social.

En este marco, se observa que la cultura ha desarrollado la idea de que sólo depende del hecho humano, una acción compartida entre la economía, la educación, los conocimientos y la política y que, de uno u otro modo requiere una intencionalidad implícita o explícita. Afirma la importancia de la concepción del concepto de competencia, diferenciando la interpretación histórica de la misma, porque una competencia educativa no consiste en una mera adaptación al medio, sino que alude a capacidades para pensar y convivir colaborativamente según cada contexto cultural. A tales efectos, reconocer las



dimensiones psicológicas, cognitivas, sociales, éticas y pedagógicas, considerando que la educación constituye un proceso multireferencial, que incluye a todos los sujetos de cualquier edad, condición o nivel de estudios (Pérez Lindo 2012). Las distintas dimensiones contribuyen al logro de las competencias emocionales (Goleman 2007). También está la tesis de las inteligencias múltiples (Gardner 1986) y que las condiciones para aprender son tanto individuales como sociales (Vigotzky 1995).

En las últimas décadas, numerosos jóvenes están vivenciando interacciones antes impensadas con las tecnologías, que originan nuevas creatividades, a partir de imaginarios con otra subjetividad real y virtual al mismo tiempo, la cual rige su manera de producirlos. Las competencias educativas analizadas a través de un esquema sintético, tienen la finalidad de acentuar su valor, a partir de una constante elevación del perfil de la fuerza de trabajo. Incluso las cualidades tradicionales tienen que reforzar la capacidad socializadora para superar las crisis de vínculos sociales, porque un aprendizaje positivo modifica los comportamientos de las personas e incita a aumentar su rendimiento.

El correr de los siglos evidencia que al interior de culturas tradicionales emergieron personajes innovadores que cambiaron el rumbo del entorno, lo cual acentúa la idea del doble rol de la educación: plantarse como agente de conservación de lo estatuido y avanzar como agente innovador. Es lógico admitir la existencia de distintas identidades individuales, pero no pueden obviarse las estructuras identitarias colectivas, porque la sociedad es un complejo resultado de distintos componentes. La historiografía evidencia que transformaciones antes impensadas, han dado lugar a creatividades imprescindibles para la supervivencia de la especie, las que fueron factibles en razón de la libertad para seleccionar entre cadenas de teorías y para crear artefactos que paulatinamente se fueron perfeccionando y transformando.

En la actualidad el espíritu creativo pasa por movilizar simultáneamente todas las dimensiones que señala Pérez Lindo (op.cit.), marcando el impacto de los medios masivos tecnológicos, de la información y comunicación en una situación en la que la gestión

de la incertidumbre integra la realidad. La transdisciplinariedad se incorpora a la praxis docente como un hecho inevitable para desarrollar las competencias docentes, a los efectos de alcanzar una mayor eficiencia en su hacer cotidiano, momentos en los que la empatía y la comunicación resultan esenciales para una mayor integración social.

La dispersión institucional de los capacitadores obtura los acuerdos imprescindibles respecto a un modelo de organización social, con calidad educativa que respalde su formación científica, comunicabilidad, capacidad para resolver problemas concretos y los nuevos procesos de conocimientos que las tecnologías están construyendo, porque se muestran como extensiones del cuerpo humano que obligan a revisar las teorías del conocimiento. La acción inserta en los distintos procesos cognitivos evidencia indicios de este fenómeno.

Los sistemas de información disponen de visiones subyacentes a las que algunos expertos pueden acceder, pero que en una perspectiva a futuro representan una herramienta crucial para administrar datos e interpretar la modalidad con la que el alumnado elabora sus conocimientos. La perspectiva de las competencias antes que los contenidos, conduce a privilegiar actitudes y motivaciones indispensables para un auto-aprendizaje innovador. Un sistema eficiente de capacitación abre caminos para seleccionar los fundamentos de los perfiles esperados, sin desconocer que el pensamiento complejo indica la imposibilidad de un conocimiento total, pero garantiza la libertad de que cada educando elija de acuerdo a sus motivaciones el sendero para alcanzar el perfil innovador de su preferencia.

En los últimos tiempos se han producido cambios conceptuales con nuevos rumbos y desafíos porque luego de contrastarse si la motivación o la cognición interpretaban con mayor claridad los procesos de aprendizaje, comienza a admitirse que ambos interactúan y son inseparables en cualquier comportamiento humano. Otro cambio ocurrido es el ensamble de ambos procesos en una perspectiva social cognitiva de la motivación que se caracteriza por una visión contextual y situada, es decir, que considera al contexto como co-constructor del



proceso motivacional del estudiantado, porque permite explicar el inicio de cada conducta, su dirección, intensidad y persistencia en dirección a las metas, siendo considerado un aprendizaje psicológico individual que varía de acuerdo a las interpretaciones y modificaciones situacionales (Paoloni 2006).

Las metas son estados dinámicos que fluctúan y se activan según las pistas y señales del ambiente. Al interior de las metas se distingue entre las intrínsecas del aprendizaje que se centran en un dominio del control de la tarea, que focalizan su atención en un aprendizaje comprensivo, siendo valorado en el proceso de autorregulación y cuanto mayor es la eficacia percibida, es posible que se propongan metas más elevadas, porque la competencia constituye uno de los elementos básicos de motivaciones intrínsecas. En cambio, las metas extrínsecas están orientadas al resultado y tienen que ser sostenidas emocionalmente.

El nuevo rol del capacitador docente demanda la superación de un pensamiento homogéneo, abriendo vías para la valoración de la diversidad cultural, porque solamente con una didáctica divergente es factible la transferencia de los conocimientos significativos construidos para lograr transferirlos a otros contextos con distintas atribuciones causales. Los estilos atribucionales tienen la propiedad de vincular la estabilidad de las causas, lo que conduce a la formación de procesos adaptativos y progresistas o bien, de indefensión, en los que los capacitadores no se hacen cargo de la carencia de autonomía, ni del desempeño del estudiantado (Pérez del Viso de Palou 2012).

Ante estas realidades y conceptualizaciones teóricas es que se lleva adelante el Proyecto de Investigación antes señalado, que significó volver sobre las teorías educativas y apostar a esbozos interdisciplinarios. A los efectos de garantizar la fiabilidad de los resultados se acomete con un Observatorio que es un novedoso instrumento de investigación. El mismo es mixto, es decir Interno y Externo a la vez, porque lo integran investigadores de este país, con contraparte española. Entre sus propósitos está el monitoreo de los avances en cada sub-equipo y la coordinación de las tareas, elaborando un registro de las distintas intervenciones y la producción derivada de las mismas. Las líneas de investigación de los sub-equipos abordan dos

Unidades de Análisis: a) Motivación de innovación en los docentes y b) Evaluación juvenil respecto a la creatividad y complejidad de los profesores. Cada Observatorio está coordinado por un investigador de la UNJU y otro de la Universidad de Murcia.

Para llevar adelante el proyecto se proponen metodologías integradoras y plurales, que apuestan a la priorización de los estudios cualitativos respecto a los cuantitativos, considerando que los primeros aluden a procesos ya ocurridos y los otros, a resultados que se obtienen. Sobre las metodologías cualitativas se generó un interesante debate científico, en el que pueden identificarse tres posicionamientos. El primero sostiene que una investigación cualitativa tiene que manejarse con los mismos criterios que la cuantitativa y en un segundo momento, que la diferencia radica solamente en los procedimientos metodológicos a utilizar. Avanzando sobre la temática, se afirma que "(...) la propia idiosincrasia de la metodología cualitativa requiere de criterios distintos a los utilizados en la metodología cuantitativa", aclarando sobre su disposición "(...) de procedimientos específicos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos" (Colás Bravo 2009). Entrelazando proposiciones teóricas contrastables científicamente se supera la mera descripción del mundo social y en este sentido se profundiza la expresión "descripción densa" (Geertz 1989).

Para el caso, el interés está puesto sobre las representaciones sociales del alumnado, respecto a las cuales se registra lo siguiente:

"El carácter productor y no solo reproductor del conocimiento de la vida cotidiana (...) y la naturaleza de ese conocimiento que se genera a partir de la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones (...), la importancia del lenguaje y de la comunicación como mecanismos en los que trasmite y crea realidad, por una parte y como marco en el que la realidad adquiere sentido por otra" (Alzamora y Campagno 2006)

Ello indica que los procesos sociales dejan atrás lo individual, porque cuando un sujeto se relaciona con un objeto, la representación del



mismo es simbólica. El proceso tiene varias secuencias, comenzando cuando un sujeto retiene o rechaza la información que circula y después de seleccionados determinados elementos, los mismos se organizan conformando una imagen que reproduce cierta estructura conceptual. Luego, los elementos objetivados se integran a los esquemas propios de pensamiento, y se traducen en una orientación de las prácticas sociales de los sujetos, cuestión importante para descubrir las expectativas positivas o negativas que generan los jóvenes en relación a las innovaciones docentes.

En cuanto al enfoque plural de la metodología responde a que se concibe un pensamiento científico complejo, dado que la simplicidad puede mutilar los conocimientos sin elucidar aquello que se busca investigar. Respecto al pensamiento complejo, la realidad tiene que ser definida desde lo físico-bio-antropológico, diferenciando entre información y conocimiento. La información existe desde que la humanidad se comunica interpretando sus signos y la misma no se reduce solamente a una situación discursiva porque es la vez abierta y cerrada, dado que se produce en algún esquema organizacional, que interactúa entre sus miembros. En cuanto al conocimiento sostiene que "(...) supone la separación entre el conocedor y lo conocido y supone la separación interna con nosotros mismos" (Morin 2007). Como puede observarse, implica otra posición que también admite límites con sus subjetividades.

Cabe diferenciar las singularidades del campo y del ámbito educativo a los efectos de desbrozar sus contenidos simbólicos y la potencia que encierran. Según Csikszentmihalyi, la evolución de la humanidad ha dado lugar a la construcción de sistemas extrasomáticos, con notaciones simbólicas intencionales agrupados en campos disciplinares, la existencia de los cuales "(...) Es quizás la mejor prueba de la creatividad humana (...) la posibilidad de dar nuevos poderes a quienes aprenden sus reglas" (1998). En cambio, el ámbito se constituye con los expertos de cada campo, con la finalidad de emitir juicio sobre las innovaciones creativas para dilucidar cuáles son las que pueden ser científicamente reconocidas.

Los resultados obtenidos permiten adelantar que cuando aquellos que conducen los aprendizajes mantienen conceptualizaciones basadas

en planificaciones previas y, a veces, desarticuladas sin tener en cuenta las relaciones asimétricas existentes entre capacitandos y capacitadores, es factible que se limiten las innovaciones en aras de lograr un sentido común y homogéneo. En cuanto a los que operan en función de las valoraciones efectuadas sobre el rendimiento académico, se registran considerables diferencias, porque quienes obtienen una valoración positiva gozan de mayor autonomía para desarrollar ideas creativas, mientras aquellos a los que se les ha asignado una valoración negativa, tienen restricciones que interfieren con el asumir opciones según sus aspiraciones particulares, señal de que el pensamiento divergente queda fuera del análisis de las planificaciones existentes.

Se encuentra escaso reconocimiento de la diversidad cultural y, por lo tanto, también de la heterogeneidad que demanda el desarrollo de un pensamiento divergente. Estos grupos integrados por múltiples situaciones coyunturales e intenciones específicas, en los hechos son interpretados como lastre a soportar más que valor a cultivar. Dicha realidad remite a clases estructuradas con insuficientes estrategias de transformación, que traban la promoción de habilidades para procesar los contenidos e inferir distintas aplicaciones al proponerse innovar en sus producciones, dado que todo cambio requiere de una acción voluntaria de los que participan y además, de un marco de políticas públicas adecuadas. Partir de intervenciones activas de los aprendientes pone también en escena sus diversas procedencias culturales requiriendo otra instancia didáctica con pensamientos divergentes, apropiados para que a través de procesos recursivos, se dé lugar a una redefinición de los objetivos o bien, se establezcan metas intermedias y múltiples, concordes con las representaciones que paulatinamente se van forjando en el correr del tiempo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzamora, S. y Campagno, L. (2006) *Revista: Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. IV N° 4.

Colás Bravo, M. P. (2009) *Competencias Científico-Técnicas para acometer una investigación cualitativa*. En: Coords.: Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F., *Competencias Científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona. Davinci.

Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la Psicología del descubrimiento*. Barcelona. Paidós.

Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2007) *Investigación en Educación*. Buenos Aires. La Colmena.

Gardner, H. (1987) *La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.

Geertz, C. (1989) El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre. En: C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Goleman, D. (2007) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires. Printing books, 25° edición.

Morín, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa, 9ª edición.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.

Paoloni, P. (2006) *Consideraciones generales sobre el proceso motivacional*. En: Comps. Paoloni, P., Rinaudo, M. C., Donolo, C. y Chiecher, A., *Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto. Ed. Fundación UNRC.

Pérez del Viso de Palou, R. (1994) Directora *Programa Investigación Impacto educativo de la integración* – Código SECTER-UNJU D.25.3 – San Salvador de Jujuy.

Pérez del Viso de Palou, R. (2010) *Motivación y didáctica innovadora en la formación de alumnado heterogéneo*. En: Comps. Mainero, N. y Cazzola, C. *Los Postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: UNSLU

Pérez del Viso de Palou, R. (2012) Directora *Proyecto Investigación Expectativas de jóvenes estudiantes de grupos heterogéneos respecto a las innovaciones de sus profesores/capacitadores para mejorar los aprendizajes e incluirse laboralmente*. Código SECTER-UNJU 08/C-231 – San Salvador de Jujuy.

Pérez Lindo, A. (2012) *Competencias Docentes para el Siglo XXI*. Buenos Aires. Tinta Fresca.

Pozo, J. I. y Mateos Sanz, M. (2009) *Aprender a aprender. Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje*. En: Coords. Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echeverría, M., *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid. Morata.

Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Paidós.

Villa Sanchez A. y Poblete M. Directores. (2010) *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao. Mensajero, 3º edición.

Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario. Homo Sapiens.