



El diario de grupo: una herramienta para la cooperación¹

Rosario Mérida Serrano

El artículo describe una experiencia docente innovadora que consistió en utilizar el diario de grupo como una herramienta de construcción cooperativa de conocimiento. El objetivo que se propuso no sólo fue aprender los contenidos de la asignatura "de otra manera", sino aprender a cooperar, a construir con los demás de manera significativa. La profesora describe en el artículo las resistencias, obstáculos, soluciones y logros de esta forma novedosa de enseñar y aprender con los demás.

1. Introducción

En los últimos años asistimos a una crítica generalizada referida a la precaria formación inicial que reciben los/as futuros docentes. Los argumentos son múltiples: que no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva (Veenman, 1984); que se inhibe frente a los efectos de socialización laboral (Terhart, 1987); que tiene a la reproducción endogámica (Ferry, 1990; Birgin *et al.*, 1992 Davini, 1995); que se encuentran desarticuladas las propuestas teóricas y prácticas... Como agente responsable de la formación inicial de los futuros maestros y maestras, estas críticas nos afectan y generan reflexiones constantes sobre qué debemos enseñar, cómo debemos enseñarlo, qué y cómo hemos de evaluar... Sumergidos en esta vorágine de dudas e incertidumbre, indagamos en diferentes modelos formativos, consultamos bibliografía específica, asistimos a reuniones científicas... tratando de encontrar una alternativa plausible que incremente la calidad de la capacitación profesional del alumnado. Aunque esta búsqueda no culmina con la adopción de una solución específica, contribuye a hacernos conscientes de la amplitud y complejidad que lleva implícita la tarea de educar, máxime si tenemos en cuenta el "efecto multiplicador" que poseen las actuaciones docentes de los/as formadores/as de formadores/as. Gimeno Sacristán (1991: 241) lo expresa del siguiente modo: "la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos".

Asumiendo el reto y la dificultad que conlleva construir una práctica de aula formadora, que prepare para la multiplicidad de tareas que supone el rol docente, que se adapte a la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse, que integre la complejidad del acto pedagógico de forma global, que aborde la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la educación, etc... vamos construyendo, en el transcurso de nuestra propia experiencia docente, un modelo pedagógico centrado en unas coordenadas básicas:

- "La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas" (Pérez Gómez, 1993: 27).
- El/la maestro/a se concibe como un sujeto autónomo con capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas de aula y de tomar decisiones fundamentadas, basadas en sus propios procesos de investigación. Edelstein (1996: 85) expresa que el docente deja de ser actor que se mueve en un escenario prefigurado para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una coconstrucción metodológica propia".
- El conocimiento, aunque es una construcción personal, se adquiere en un contexto interper-

¹ Rosario Mérida Serrano es profesora del Área de Didáctica y Organización Educativa del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Este trabajo fue presentado en el IV Congreso Internacional sobre Educación y Sociedad. "La profesión docente, clave en la Europa del mañana" celebrado el 29 de Octubre-1 de Noviembre de 1999. Las imágenes que se reproducen en el texto corresponden a algunos de los diarios de grupo realizados.



sonal. Las aulas son contextos que permiten la elaboración, por parte de los individuos, de una cultura propia en el seno del grupo y no sólo la reproducción estandarizada de la cultura social o académica dominantes. Por tanto *el aprendizaje cooperativo nos permite crear en nuestra aula un contexto relevante para la elaboración de nuevas culturas profesionales en los maestros/as del mañana, mediante la experimentación actual de situaciones de enseñanza-aprendizaje interactivas.*

Por consiguiente, uno de los objetivos básicos que orientan nuestra propuesta formativa es el aprendizaje del trabajo cooperativo no sólo como instrumento mediador para el abordaje de determinados contenidos, sino conceptualizado como objeto de aprendizaje en sí mismo. Es decir, tradicionalmente el trabajo en grupo se concibe como un recurso metodológico que aglutina a un número determinado de individuos bajo una propuesta de trabajo conjunto. Parecía entenderse que el mero hecho de ofertar una propuesta de aprendizaje común a varias personas garantizaba la complementación de sus esfuerzos, la aceptación de puntos de vista discrepantes, la utilización del diálogo como herramienta para dirimir conflictos,.... Obviamente entender el aprendizaje cooperativo desde esta perspectiva supone, además de una

visión reduccionista y distorsionada del tema, generar prácticas de aula en las que, como irónicamente apunta Cazden (1991), lo único que conseguimos socializar son los asientos, no el aprendizaje.

Por ello, consideramos (y la práctica así nos lo corrobora) que el trabajo cooperativo, además de instaurarse como uno de los principales soportes formativos, necesita un espacio de atención propio; es decir hay que aprender/enseñar a cooperar, y como muy acertadamente nos sugiere Solé (1997: 52) " los procedimientos y actitudes vinculados a la vida común, ya sea para resolver una tarea de carácter cognitivo, ya sea para convivir pacíficamente, se aprenden usándolos, poniéndolos en práctica, enfrentando los conflictos que surgen de su uso y buscando la forma de solucionarlos".

2. El punto de partida: resistencias iniciales

Nuestras primeras experiencias respecto a la inclusión del trabajo grupal en la dinámica del aula, se circunscriben a su utilización como recurso metodológico para abordar los contenidos de una forma alternativa a la secuencia tradicional del mé-



todo expositivo. Tratábamos de crear un clima de participación e implicación en el aula, como forma de incrementar la motivación, y por consiguiente conseguir aprendizajes más significativos en el alumnado. Las propuestas para los diferentes grupos se concretaban en un guión de interrogantes, común a todos ellos, en los que incluíamos unas cuestiones referidas al contenido de la documentación objeto de análisis. La aceptación inicial del alumnado sobre la propuesta de trabajo grupal, fue tornándose en una actitud de rechazo, de apatía y de cuestionamiento constante sobre el carácter formativo de estas propuestas. Paralelamente las estrategias de actuación grupal fueron desvirtuándose hasta convertirse en una "anexión de aportaciones individuales" que únicamente compartían la grapa que las unía.

Las resistencias que el alumnado manifestaba eran de diversa índole:

- Falta de espacio y tiempo para reunirse y abordar conjuntamente el trabajo, por lo que se veían obligados a realizar un reparto del trabajo con el fin de garantizar su operatividad y eficacia.
- Inexistencia de una implicación equitativa por parte de los diferentes integrantes del grupo, lo cual repercutía en agravios comparativos entre ellos/as al percibir el mismo beneficio ante aportaciones muy dispares.
- La concepción de que el aprendizaje se realiza individualmente, por lo que la aprehensión de contenidos no es posible plantearla grupalmente. El esfuerzo y la concentración mental que requiere resulta incompatible con la discusión, y la atención a varios puntos de vista distintos.
- Dentro de la formación universitaria no se trata de enseñar a ser "sociables", "demócratas" o "críticos", sino de ofrecer unos contenidos en las distintas asignaturas que nos ayuden a adquirir las competencias profesionales que necesita un/a maestro/a.
- Escasa repercusión del trabajo grupal en el cómputo global de la evaluación sumativa: "mucho trabajo en grupo, y luego... ¡el examen es el que decide la nota!"

Aunque las argumentaciones eran más numerosas destacamos sólo aquellas que nos parecen más significativas, o por lo menos que han incitado en nosotros un proceso de reflexión profundo.

Tras recoger sus opiniones, valorar sus críticas y aceptar algunas sugerentes propuestas, consideramos necesario iniciar dos vías de actuación diferentes, pero complementarias: por un lado construir una justificación teórica sólida, que proporcione coherencia a nuestra propuesta de trabajo grupal; por otra parte necesitamos estrategias de intervención concretas, que ayuden al alumnado a trabajar cooperativamente. Una tercera vía de actuación es la ejemplificación de trabajos cooperativos entre nosotros/as como profesorado. El aprendizaje por imitación no sólo les reporta ejemplificaciones concretas de intervención, sino que además dota de credibilidad a un discurso teórico que, en algunas ocasiones, se contradice con nuestras propias actuaciones como docentes ("haz lo que yo diga pero no lo que yo haga"). Sorteando las limitaciones propias de la estructura compartimentada que imponen las asignaturas de los planes de estudio, la cultura profesional individualista en la que nos hemos socializado, así como algunos obstáculos de carácter organizativo e institucional, intentamos realizar ciertas conexiones (coordinación de programas, intervenciones metodológicas consensuadas, suministro de información complementaria, organización de actividades compartidas...) con compañeras del departamento, con el fin de ayudar al alumnado a entender que el trabajo en equipo no sólo repercute positivamente en su formación docente, sino que es una dimensión ineludible del quehacer educativo.

3. Trabajo cooperativo... ¿por qué?

No se trata de una "moda pasajera" que nos embauca coyunturalmente, pero que por su propia inconsistencia caduca en un período de tiempo relativamente fugaz. El trabajo cooperativo se justifica por variados argumentos de diversa índole: socio-políticos, cognitivos, personales y epistemológicos. En los siguientes epígrafes abordamos los fundamentos que legitiman la utilización del trabajo cooperativo.

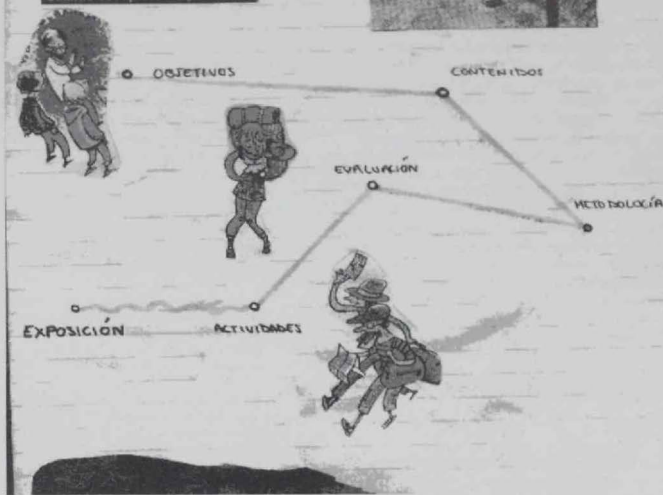
Comenzamos la argumentación enfatizando el papel que, sobre todo en la última década, pone de relieve la psicología (enfoque sociocultural) respecto a los beneficios que se derivan de las interacciones entre iguales para el proceso de aprendizaje. Es decir, "considerar la interacción entre iguales como un proceso esencial en la construcción de conocimientos, (...) ha supuesto tener que descartar la idea de que para aprender es indispensable seguir las instrucciones de una persona más competente; o la idea de que una interacción entre iguales puede ser divertida y hasta útil para entretener (...) pero nunca formadora y necesaria para lograr nuevas adquisiciones" (Martí, E.,

**GACETA**

17/5/01

Ruta

En la historia de las civilizaciones el mito del camino se repite una y otra vez.



1997: 54). En un contexto de interacción donde las relaciones son simétricas no se produce una imposición del punto de vista legitimado socialmente (el del profesor/a), favoreciéndose un clima de intercambio recíproco caracterizado por la libre expresión sin que exista temor a ningún tipo de sanción. Edwards (1992: 79) nos indica "Abandonada la noción de que hay una autoridad superior, omnipresente, que ya lo sabe todo, las ideas se tienen que justificar frente a la crítica, e ir apoyadas por una argumentación y unas pruebas frente a posibles refutaciones".

En el plano cognitivo los procesos interactivos desa-

rollados en el proceso de trabajo cooperativo son múltiples: descentración del propio punto de vista; representación del otro, utilización de un lenguaje adaptado a los requerimientos de los interlocutores; estructuración de una argumentación persuasiva; síntesis de varias propuestas discrepantes en una alternativa global... Especialmente significativos son los hábitos metacognitivos y de autoevaluación que contribuye a alcanzar "los alumnos, a medida que trabajan eficazmente entre sí y desarrollan habilidades de autorregulación, disminuyen su grado de dependencia respecto del profesor y añaden una dimensión cooperativa a sus acciones, lo que les proporciona



una sólida base para una mayor autonomía personal" (Rué, 1998: 36).

Como estrategia de socialización, el trabajo cooperativo contribuye a negociar y reelaborar distintas situaciones de aprendizaje bajo el crisol analítico de opiniones personales dispares. El conocimiento se construye y comparte por los diferentes miembros del grupo, incrementándose su flexibilidad mental al interactuar con la diversidad de valores existentes dentro de un mismo espacio cultural "las posibilidades para la comunicación humana y el respeto mutuo se incrementan a medida que se abren los marcos conceptuales a través de los cuales observamos el mundo" (Rué, 1998: 31).

Igualmente importante resultan los procesos cooperativos en el ejercicio profesional posterior. De este modo se recoge en la normativa legal que, a nivel organizativo y didáctico, regula la vida de los centros educativos (ROC, Reglamento Orgánico de los Centros). La tradicional concepción del colegio como un "archipiélago" (conjunto de islas) se transforma en una visión global del centro con unas finalidades comunes que se articulan en el proyecto de centro y que vinculan a toda la comunidad educativa.

Finalmente queremos hacer alusión a su importancia como metodología activa e innovadora que nos ayuda a superar propuestas expositivas como recurso didáctico predominante en las aulas universitarias. Superar una concepción de rol docente centrada en la transmisión de saberes, y trasladar el protagonismo del aprendizaje al alumnado, implica potenciar sus capacidades de búsqueda de información, de juicio crítico y reconocerlos/las como agentes activos/as de su propio proceso formativo.

4. El diario de grupo: una herramienta de trabajo cooperativo

Ante las resistencias comentadas anteriormente, y con el objetivo de aprender a reflexionar sobre nuestro propio proceso de cooperación, consideramos que el diario de grupo puede resultar valioso para registrar la evolución de la dinámica interactiva que se produce en los grupos, con el fin de ponernos de manifiesto si se ha producido algún avance. De esta forma, le proponemos al alumnado que registre en un diario las actividades y situaciones de grupo que vayamos experimentando a lo largo del curso, incidiendo más en la dimensión socio-afectiva que en la descripción de las actividades académicas. Especialmente dirigimos su atención hacia la resolución de conflictos, los recursos de negociación empleados,

la calidad de las argumentaciones, el proceso de liderazgo, y la implicación y actitudes de los participantes. El diario lo elaboran cada uno/a de los/as miembros del grupo de forma rotativa, para que quede constancia de las diversas perspectivas personales y se produzca un reparto equitativo de la tarea. La veracidad en los registros resulta imprescindible para mejorar, por lo que les comunicamos previamente que la información recogida en ningún momento será evaluada; sólo se valorará la calidad del instrumento, invitándoles a evitar "situaciones idílicas" que no responden al principio de realidad y por consiguiente no nos ayudan a mejorar.

La utilización del diario de grupo se remonta al curso 97/98, en el que a nivel experimental lo introducimos en el aula, por lo que la experiencia de trabajo posee cierta continuidad y nos muestra como aspectos más relevantes los que se exponen a continuación:

- a) Nos informa del ajuste de las actividades de aprendizaje propuestas. Es un instrumento que favorece la retroalimentación sobre la pertinencia de nuestras actividades; es decir nos evidencia la opinión que posee el alumnado ante la complejidad de los documentos, la metodología empleada, la modificación de horarios... Se trata de dimensiones importantes que, generalmente, no se verbalizan y que inciden en la dinámica del aula.

"Adentrándonos en el trabajo de grupo, se puede decir que, aunque en teoría el texto es fácil, la elaboración del mapa conceptual no lo es tanto, seguramente por tratarse del primero que hacemos" (Diario de Grupo, 1998).

"La profesora ha estado explicando el proyecto curricular, y se ha extendido en exceso, por lo que ahora debemos de agilizar nuestro debate al máximo. El grupo se queja de que cuando el debate está más interesante, cuando estamos implicándonos se acaba" (Diario de Grupo, 1999).

- b) Nos pone de manifiesto el proceso de trabajo del grupo.

"Cada uno con antelación ha leído y ha hecho un mapa conceptual individualmente, así aportaremos nuestro punto de vista de una manera más amplia y desde varias perspectivas" (Diario de Grupo, 1998).

- c) Nos indica el clima de aula que se respira: la calidad de la comunicación, las actitudes del profesorado, el ambiente de trabajo...

"El ambiente está cargado ya que después de



toda esta hora atentos se necesitaba un descanso y la realización de la práctica número dos en grupo invita a la relajación, sin descuidar el trabajo" (Diario de Grupo, 1998).

"Trabajamos con este ritmo entre tanto han llegado a la sala otros grupos que tienen más o menos el mismo sistema de grupo, así que ni ellos nos molestan ni nosotros tampoco... nos sentimos bastante cómodos" (Diario de Grupo, 1999).

- d) Ayuda a reflexionar sobre el propio grupo, a valorar las ventajas de la interacción:

"Todos damos nuestra opinión; eso sí bajo un tono distendido, pero sobre todo participativo, lo que indica que ya nos conocemos todos (o casi todos) de antes, ya que a nadie le da vergüenza hablar" (Diario de Grupo, 1999).

- e) Contribuye a valorar la discrepancia como fuente de enriquecimiento y no como motivo de confrontación personal:

"Marisa intenta convencer de que todo está un poco liado y finalmente admitimos que ella llevaba la razón sobre parte del mapa y que la forma correcta sería desde el enfoque dado por ella; como si fuera un político nos ha hecho entrar en razón y tras su discurso y mostrarnos la manera de ver este mapa comprendemos que éramos nosotros los que no entendíamos sus palabras. Como alguien dijo en algún momento de la historia "siempre hay un nuevo líder que mueve a las masas" y la nuestra es Marisa" (Diario de Grupo, 1999).

"(...) charlamos un poco mientras vamos saliendo, nos despedimos de forma cordial, total si las discusiones para lo único que sirven es para unir aún más a todos" (Diario de Grupo, 1999).

- f) Favorece la toma de conciencia sobre los propios errores:

"Debíamos haber leído el documento 0, que trata sobre la planificación del aula, pero como ninguno de los presentes nos hemos documentado pienso que podría ser una verdadera pérdida de tiempo esta tarea de grupo..." (Diario de Grupo, 1999).

"últimamente nos distraemos mucho, así que comentamos que tendremos que reunirnos y hacer el trabajo en serio, que esta dinámica se tiene que reajustar y volver de lleno al trabajo" (Diario de Grupo, 1999).

- g) Intensifica las relaciones afectivas entre los miembros del grupo.

"Después de esta ajetreada y enriquecedora tarea en grupo hemos conseguido nuestro mapa conceptual y aunque hubo mucha discusión el clima del grupo nunca dejó de ser agradable, la tensión subía y bajaba como si de un ascensor se tratara... pero todo esto sirve para compenetrarnos aún más, marchamos bastante bien y desde mi punto de vista hemos sabido elegir a cada uno de nuestros componentes" (Diario de Grupo, 1999).

Las utilidades de los diarios de grupo son mucho más amplias, sin embargo las limitaciones espaciales nos obligan a seleccionar solamente las más significativas. En general, la valoración del alumnado es altamente satisfactoria, como puede comprobarse en algunas de las conclusiones que ellos/as indican:

"...!Y todo terminó!, sacando la siguiente conclusión: nuestra experiencia en el grupo fue agotadora por una parte, positiva, enriquecedora, basada en la amistad y en el conocimiento de la personalidad de cada uno; hubo chistes, bromas, algún que otro "enfadillo" sin repercusión alguna, y lo mejor de todo la satisfacción de haber concluido nuestro trabajo sabiendo que podemos seguir los mismos componentes gracias a la complicidad entre nosotros..." (Diario de Grupo, 1999).

"Este ha sido el diario de un grupo como otro cualquiera, de un curso que pronto pasará y donde quedará, al menos en la memoria de algunos, los ratos que compartimos y que nos sirvieron para crecer como personas..." (Diario de Grupo, 1999).

5. Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, se trata de un instrumento que ayuda a hacer consciente al alumnado de la complejidad de trabajar en grupo de forma comprometida, ayudándoles a superar planteamientos egocéntricos e individualistas. Reconocer nuestras propias limitaciones para cooperar nos hace reflexionar colectivamente sobre nuestras carencias, para a partir de ellas, comenzar un proceso de aprendizaje y una modificación de actitudes. Entendemos que la formación inicial de los futuros maestros y maestras debe contemplar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para garantizar la organización de propuestas educativas integrales en el futuro. Por ello, consideramos que el trabajo cooperativo debe impregnar transversalmente todo el currículum de los futuros docentes, si deseamos formar a personas preparadas para afrontar relaciones interpersonales apropiadas, construir su propio modelo personal, mostrarlo en público y reelaborarlo en función de las cambiantes condiciones contextuales en las que han de desarrollar su labor profesional.



LA RESPUESTA



Cuatrimetrario independiente de 2º Mag. Ed. Física.

Año I n° 1

UCC

ESTE NÚMERO CONTIENE UN RESUMEN DE LOS ARTÍCULOS MÁS IMPORTANTES DEL CUATRIMESTRE.

Algunos titulares :

...y sin ayuda de los apuntes.

Se habla de las peripecias de las criaturitas del grupo, de como se enfrentan a la difícil situación de realizar una práctica sin la ayuda de los codiciados apuntes

¿El comienzo de una nueva era?

Los alumnos del grupo n° 8 de 2º de Magisterio de Educación Física nos relatan su primer diario; comentando las primeras impresiones, problemas,...

Nos mudamos

La construcción de la tarima es el hecho más significativo del día recogido por el grupo, consigue dormir a la mitad del mismo.

El nacional catolicismo y la educación.

Comparación de dos sistemas educativos.
"El hoy y el ayer"

Cafés



EL VOLCÁN



La valoración docente que nos sugiere el uso del diario de grupo es positiva, en la medida que lo utilizamos como instrumento de autorregulación de nuestra intervención en el aula. Las disfunciones que se recogen en los diarios nos sirven para repensar los puntos débiles de la propuesta cooperativa que intentamos

perfeccionar cada año. Las dificultades así como las valoraciones positivas recogidas actúan de indicadores de evaluación sobre el ajuste de la organización global de la asignatura. De este modo, nos permite incidir sobre aquellas dimensiones más desajustadas que repercuten negativamente en el proceso de



trabajo grupal. Además nos ayuda a reflexionar sobre la organización de los grupos, el número de miembros, la estructura de la actividad sobre la que han de trabajar cooperativamente, el espacio temporal más adecuado... Se trata de un proceso dinámico que en cada curso escolar tratamos de mejorar a partir de las valoraciones que se recogen en los diarios.

Consideramos fundamental su valor formativo para hacer comprender al alumnado la necesidad y dificultad que el trabajo cooperativo entraña. Sus experiencias en otras asignaturas, a veces, les aportan una visión distorsionada y superficialista, por lo que, desde nuestra asignatura, tratamos de transformar estas preconcepciones que sitúan el trabajo en grupo como una actividad complementaria, subsidiaria y entretenida, contraofertándoles una experiencia de aprendizaje que pivota básicamente en el aprendizaje cooperativo como proceso formativo integral.

Para finalizar queremos dejar constancia de que el diario de grupo es una herramienta al servicio de una concepción educativa más amplia. La toma de conciencia del alumnado sobre sus propios procesos formativos, la reflexión compartida que exige, así como la información que suministra les/nos ayuda a construir experiencias colaborativas de mayor calidad.

6. Bibliografía

- Birgin, A.; Braslavsky, C. y Duschatzky, S. (1992). "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación", en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D. (1992). "Discurso y aprendizaje en el aula", en Rogers, G.; Kutnick, P. (comp.), *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós: México.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Martí, E. (1997). "Trabajamos juntos cuando...", *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 54-58. Febrero, Barcelona.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Morales, J. y Yubero Jiménez, S. (1999). El grupo y sus conflictos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Castilla-La Mancha.
- Nieto Gil, J. (1998). *Tratamiento cooperativo de los problemas de los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Pérez Gómez, A. (1991). "Autonomía profesional y control democrático", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.
- Rué, J. (1998). "El aula: un espacio para la cooperación", en Mir, C. (coord.) *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1997). "Reforma y trabajo en grupo", *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53. Febrero, Barcelona.
- Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación*, 284, 77178.
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.