

DOSSIER

Colaboración y convivencia en un ambiente de aprendizaje auto-organizado

Cimenna Chao Rebolledo

cimenna.chao@ibero.mx

Carol Fabiola Penilla Becerra

carol.penilla97@gmail.com

Rodrigo Salgado Delgado

salch.rodrigo@gmail.com

Departamento de Educación

Universidad Iberoamericana Ciudad de México



RESUMEN

Esta investigación analizó el desarrollo de habilidades y actitudes para la colaboración y la convivencia escolar en un ambiente de aprendizaje auto-organizado, SOLE por sus siglas en inglés (*Self Organized Learning Environment*). Entre los aspectos estudiados se observó en qué medida un ambiente SOLE promueve la colaboración, el compartir la responsabilidad durante el trabajo realizado y la participación de los estudiantes. Del mismo modo, se analizó el tipo de actitudes y valores para la convivencia positiva que demuestran y reportan los estudiantes cuando aprenden en un ambiente con estas características. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la metodología SOLE es una estrategia pedagógica que permite a los alumnos desarrollar y poner en práctica actitudes y valores para la convivencia pacífica, así como habilidades socioemocionales para el trabajo en equipo. En esta investigación participaron alumnos de primero y segundo grados de secundaria de una escuela pública de la Ciudad de México.

Palabras clave: auto-organización, colaboración, convivencia escolar, educación secundaria.

ABSTRACT

This research analyzes the development of skills and attitudes for collaboration and social relationships within a self-organized learning environment (SOLE). The study analyzed to what extent a SOLE environment promotes collaboration, shared responsibility and participation in students. It also looked into the type of attitudes and values that emerge from this type of learning environment that promote positive relationships among students. Based on the results obtained, it is concluded that the SOLE methodology is a pedagogical strategy that allows students to develop and put into practice attitudes and values for peaceful coexistence, as well as socio-emotional skills and teamwork abilities. Male and female students from a public secondary school in Mexico City participated in this study.

Keywords: self-organization, collaboration, social interrelationships, secondary education.

Introducción

En su inicio los ambientes de aprendizaje SOLE surgieron como una propuesta pedagógica para llevar herramientas de instrucción y acceso a la información a comunidades económicamente marginadas en la India, de manera que aun en condiciones de carencia de infraestructura escolar (aulas, biblioteca, materiales instruccionales, etcétera), los niños y jóvenes pudieran construir aprendizajes y habilidades de indagación, análisis y síntesis de la información, al tener acceso a una conexión a Internet (Mitra, 2003).

Al tomar en cuenta lo anterior, se pensó en llevar esta metodología a una escuela secundaria pública de escasos recursos de la delegación Cuajimalpa, en la Ciudad de México, donde se tiene un promedio de 50 alumnos por salón, y, por lo tanto, el clima de hacinamiento puede afectar las relaciones interpersonales de los alumnos.

La motivación primordial de este proyecto fue analizar, bajo estas condiciones pedagógicas, el desarrollo y la puesta en práctica por parte de los estudiantes de actitudes en torno a la colaboración, la interacción social y la convivencia. Como se reporta en la literatura educativa, el acoso y la violencia escolar afectan con fuerza el contexto de la educación pública mexicana (OCDE, 2004); en particular de la educación secundaria, donde los incidentes de acoso escolar son comunes y afectan al 77% de los alumnos tan solo en la Ciudad de México (Alpízar Ramírez, 2011; Fernández, 2017).

De ahí que el objetivo principal de esta investigación haya sido analizar la construcción de actitudes y aprendizajes en torno a la colaboración, el trabajo en equipo y la convivencia pacífica, dentro de un espacio de aprendizaje auto-organizado. Este análisis se apoyó en una evaluación cualitativa y cuantitativa de las observaciones de campo realizadas durante la intervención, y en las apreciaciones subjetivas de los alumnos sobre el impacto percibido al trabajar dentro de un ambiente de aprendizaje con las características de la propuesta SOLE.

Aprendiendo en un ambiente auto-organizado

Las primeras investigaciones en torno a los ambientes auto-organizados de aprendizaje tienen su origen en los estudios realizados en la India por Sugata Mitra (2003), mediante la experiencia educativa denominada *A Hole in the Wall* (Un hueco en el muro). Esta experiencia planteó una didáctica de *mínima intervención instruccional*, en la cual se atribuye a los alumnos la capacidad de auto-organizarse y auto-gestionar sus aprendizajes de manera conjunta —sin la intervención de un docente— y mediante el análisis y la discriminación de información de Internet para resolver una gran pregunta de investigación (Mitra, 2009; Mitra y Quiroga, 2012).

Esta propuesta educativa sugiere que los niños y jóvenes tienen la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades —en ocasiones incluso más avanzados a su edad y nivel académico— valiéndose de la auto-organización —, o capacidad para auto-gestionar el proceso de indagación— y del uso estratégico de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC), como herramientas para la investigación. Así, en este tipo de ambientes de aprendizaje, se entrega a los alumnos la responsabilidad y gestión de su proceso de aprendizaje, sin la necesidad de recurrir a la instrucción o transmisión de la información por parte de una autoridad adulta.

Los resultados obtenidos en los trabajos de Mitra coinciden con otras investigaciones que muestran la efectividad de las TIC en la apropiación y construcción de conocimientos, sin la necesidad de instrucción explícita o dirigida (Chao Rebolledo y Díaz Barriga, 2014; Chao Rebolledo, 2015). En este sentido, los ambientes de aprendizaje auto-organizados conciben a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una visión socio-constructivista y desde una acción de mediación socio-cultural (Coll, 2004).

A partir de lo anterior, se considera que este tipo de ambiente de aprendizaje resulta favorable para trabajar la convivencia respetuosa entre alumnos, la colaboración y negociación de significados, así como las interacciones interpersonales durante el

aprendizaje. Esta estrategia educativa permite poner en práctica actitudes contrarias a lo esperado dentro de un ambiente de hacinamiento, individualismo, hostilidad o exclusión social.

La convivencia y la colaboración en la educación

La escuela es, sin duda, uno de los contextos más importantes en donde se ejercita la convivencia y la socialización en la vida de una persona, considerando que un niño o joven en edad escolar pasa en la escuela un promedio de 6 horas al día, durante al menos 12 años de educación básica.

Se entiende por convivencia escolar al conjunto de interacciones e intercambios interpersonales vinculados con la comunicación, el conocimiento, y las actitudes y conductas cognitivas y socio-afectivas que suceden dentro de la escuela. En específico, a los intercambios en el aula, entre alumnos y docentes, entre alumnos, y entre docentes, y que de alguna manera, conforman el contexto sociocultural e histórico de la misma (Fierro & Fortoul, 2012; Milicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014). De la convivencia escolar dependen no sólo los aprendizajes disciplinares, sino también los valores, conductas y actitudes que los estudiantes adopten dentro y fuera de la escuela. De ahí la importancia de generar ambientes de aprendizaje que promuevan interacciones y actitudes que conlleven a una convivencia pacífica, constructiva y democrática, tanto para los alumnos como para los docentes (Bisquerra Alzina, 2013; Fierro & Fortoul, 2012). En pocas palabras, que conduzcan a una convivencia positiva.

Por su parte, la colaboración es la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas que permitan, entre otros, alcanzar metas comunes que favorezcan la construcción de una conciencia social y colectiva, que vea más allá de las necesidades individuales. La colaboración depende del diálogo y la comunicación asertiva, del respeto y la responsabilidad compartida, del trabajo en equipo y de la capacidad para manejar conflictos y negociar significados (Bisquerra Alzina y Pérez Escondo, 2007).

Cultivar la colaboración en la educación sienta las bases para fortalecer las relaciones sociales dentro y fuera de la comunidad escolar, ya que al trabajar para alcanzar una meta común se genera un sentido de pertenencia. Al colaborar, las personas logran percibirse como agentes activos y partícipes de un proyecto con un propósito compartido y consensado (Milicic et al., 2014). Del mismo modo, la colaboración es un elemento fundamental en la construcción del conocimiento y la negociación social de los significados, pues mediante el diálogo y la argumentación de las ideas y concepciones se pueden alcanzar mejores niveles de comprensión y destreza, tanto intelectual como procedimental (Díaz Barriga Arceo, 2006; Monereo & Durán, 2002).

De este modo, tanto la colaboración como la convivencia se relacionan con los procesos de socialización y comunicación, por lo cual, una forma de desarrollar estos dos aspectos es mediante el ejercicio de habilidades como el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la asignación de roles para el trabajo, así como el diálogo y la exposición de los conocimientos (Díaz Barriga Arceo, 2006; Monereo y Durán, 2002). Adicionalmente, es importante que al trabajar de forma colaborativa los alumnos encuentren un propósito claro en las tareas que realizan, al igual que un sentido de autonomía, de manera que puedan no sólo organizarse para realizar el trabajo en cuestión, sino apropiarse de los aprendizajes y sostener la motivación colectiva para llevar a buen término los retos y tareas que se les planteen (Pink, 2009).

METODOLOGÍA

Población

En este estudio participaron 150 alumnos de primero de secundaria y 150 alumnos de segundo de secundaria, hombres y mujeres, de una escuela pública de la Ciudad de México, de entre 12 y 14 años en promedio. Todos los alumnos cursaban por primera vez el grado escolar en el que estaban inscritos. En cada grado escolar, los alumnos se en-

contraban divididos en tres salones de 50 alumnos en promedio, y se trabajó con cada grupo de forma separada.

Descripción de las sesiones didácticas

Los ambientes de aprendizaje auto-organizados se configuran a partir de la organización espontánea de los estudiantes en equipos de trabajo, para posteriormente llevar a cabo un proceso de indagación a partir de la resolución de una pregunta de investigación específica. De ese modo, la auto-organización gira en torno a una *gran pregunta*, que guía el proceso de aprendizaje. Por su parte, el proceso de indagación se hace mediante el uso de una computadora con conexión a Internet, desde la cual se obtiene información para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Cada sesión inició con la auto-conformación de equipos de trabajo. Los equipos se constituyeron de forma autónoma y en completa libertad y variaron en su conformación, siendo la organización más prevalente equipos mixtos (hombres y mujeres), con 4 o 5 estudiantes en cada uno de ellos, generándose en promedio 9 o 10 equipos por aula.

En total, se trabajaron 10 sesiones a lo largo de 10 semanas, con una duración de 50 minutos, cada una de ellas. Las sesiones 1 a 7 sirvieron para buscar información sobre diferentes preguntas de investigación que se propusieron a lo largo de la intervención; las tres últimas sesiones se utilizaron para elaborar un proyecto final.

Es importante mencionar que las sesiones SOLE se llevaron a cabo fuera del salón de clases habitual. En su lugar, se utilizó el salón de talleres, el laboratorio de física y la biblioteca, de manera que hubiera espacio suficiente para que los alumnos se organizaran para trabajar en equipo para realizar las actividades correspondientes. Las sesiones didácticas tuvieron lugar dentro de los horarios de clase previstos por la escuela.

Evaluación y análisis de las sesiones didácticas

Esta investigación se encuadra dentro de un modelo de análisis mixto, cualitativo-cuantitativo,

con la intención de identificar las apreciaciones subjetivas de los participantes en torno a las actitudes aprendidas, así como para evaluar la colaboración en términos de las interacciones, la participación, el trabajo en equipo y la responsabilidad asumida por los estudiantes a lo largo de las 7 sesiones de trabajo previas a la elaboración de un proyecto final.

Las variables arriba mencionadas fueron analizadas mediante un cuestionario semiestructurado que recogió las visiones y puntos de vista de los alumnos, y mediante una rúbrica diseñada especialmente para evaluar la colaboración y convivencia en términos del trabajo en equipo, la participación, la responsabilidad asumida, la asignación de roles y la calidad de la interacción de los miembros de los equipos, en términos de la unión o cohesión de grupo.

A partir de los resultados obtenidos mediante la rúbrica, se llevó a cabo un análisis descriptivo y de frecuencia, así como un análisis cualitativo en función de los descriptores que definieron cada categoría contenida en este instrumento y la función de los niveles de logro correspondientes.

Adicionalmente, el análisis cualitativo inferencial de las respuestas obtenidas mediante el cuestionario permitió agrupar en categorías las apreciaciones subjetivas de los alumnos en torno a los aprendizajes y actitudes adquiridas durante las sesiones de trabajo.

RESULTADOS

A partir del análisis de la rúbrica sobre colaboración y convivencia se obtienen los resultados descritos a continuación.

En lo referente a la dimensión sobre *Participación*, se observa desde las primeras sesiones que en el 70% de los equipos participó la mayoría o la totalidad de los integrantes. Esta proporción se mantuvo a lo largo de las sesiones de trabajo, tanto en primero como en segundo de secundaria (Figuras 1 y 2).

Así mismo, en lo que se refiere a la *Responsabilidad Compartida* para la elaboración del trabajo

FIGURA 1. PARTICIPACIÓN EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA.

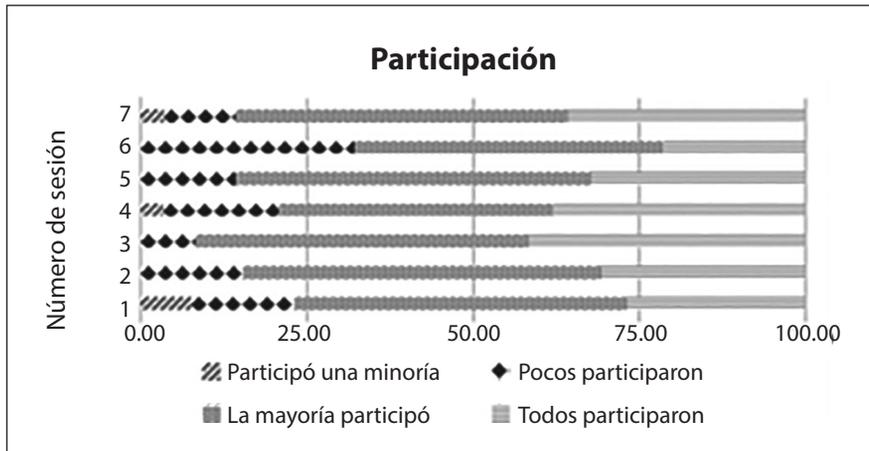
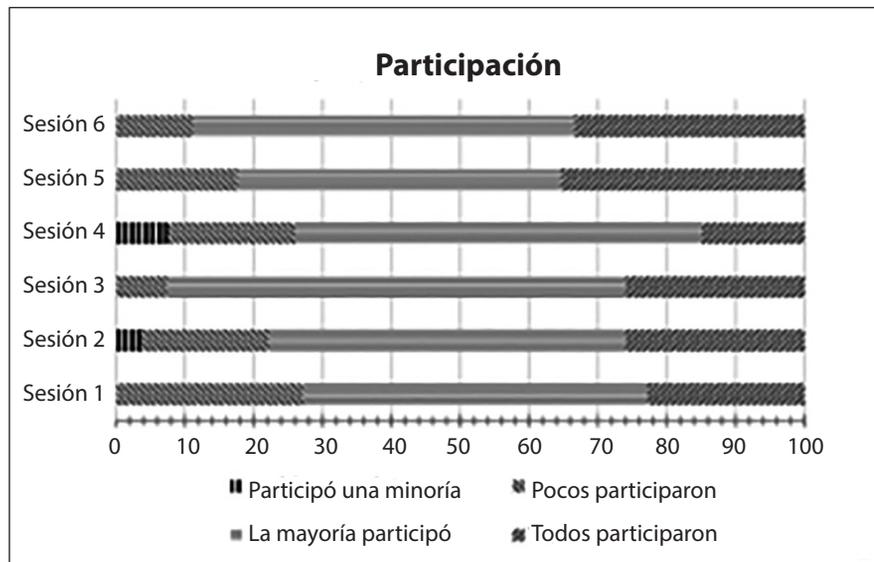


FIGURA 2. PARTICIPACIÓN EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA.



de investigación, se observó una alta variabilidad a lo largo de las sesiones; no obstante, en el 75% de los equipos al menos la mitad de los integrantes asumió la responsabilidad del trabajo a realizar a lo largo de las sesiones. Sin embargo, en el 25% de los equipos, tanto de primero como de segundo año, la responsabilidad fue compartida por todos los miembros del equipo (Figuras 3 y 4). A partir de lo anterior, se presupone que, con el paso del tiempo, el sentido de responsabilidad dentro de los

equipos para realizar el trabajo propuesto podría aumentar.

En cuanto a la calidad de la interacción entre los miembros de los diferentes equipos, se observó que en las sesiones iniciales, al menos en la mitad de los equipos, había un interés por mantener la cohesión y la unión dentro del grupo. Conforme avanzaron las sesiones, esta situación cambió de manera drástica, ya que en el 78% de los equipos los integrantes mostraron interés por mantener la unión dentro del

FIGURA 3. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA.

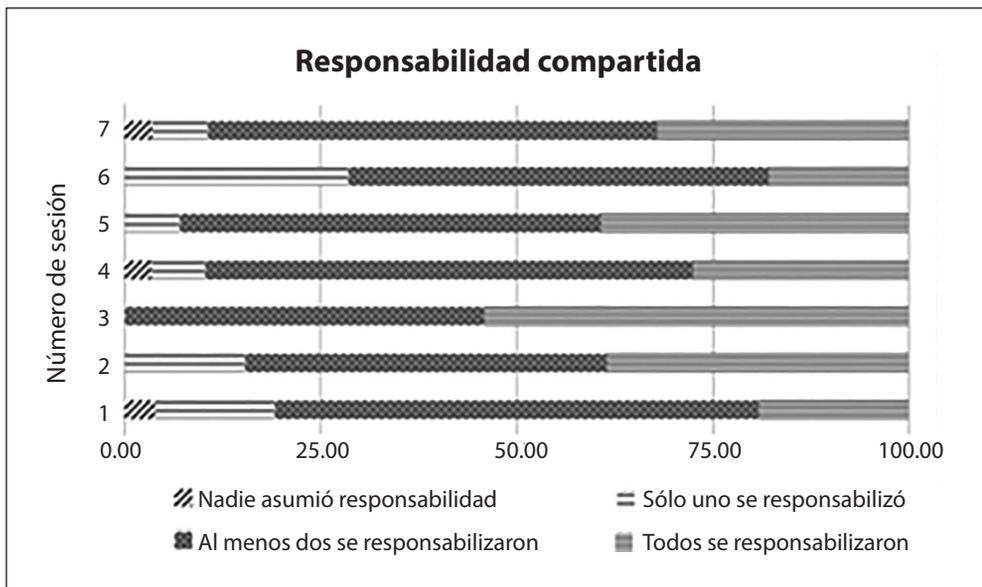
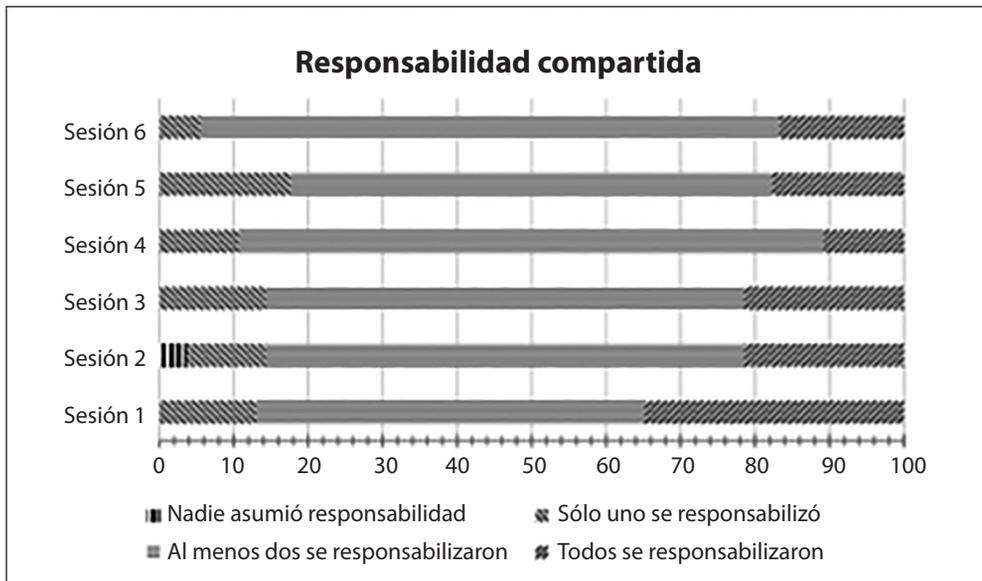


FIGURA 4. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA.



grupo de trabajo. No obstante, también se observa que, en algunas sesiones y probablemente debido a la variación y rotación de los integrantes dentro de los equipos, hay retrocesos en este rubro. En cuanto a la cohesión de grupo, se registró mayor cohesión

a lo largo de las sesiones, en los grupos de primero (75% de los equipos) que en los de segundo (65% de los equipos). (Ver Figuras 5 y 6, respectivamente). En cuanto a la categoría de asignación de roles dentro de los equipos, se observa que, si bien en

ocasiones cada miembro del equipo tuvo un rol asignado (escribano, indagador, dibujante, etcétera), en la mayoría de los equipos los alumnos no se apegaron consistentemente a estos roles, y en oca-

siones tampoco hubo ningún esfuerzo para asignar roles claros y consistentes.

En cuanto a la conformación de los equipos, en la mayoría de los casos los alumnos se agruparon

FIGURA 5. CALIDAD DE LA INTERACCIÓN EN TÉRMINOS DE LA COHESIÓN O UNIÓN EN EL GRUPO EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA.

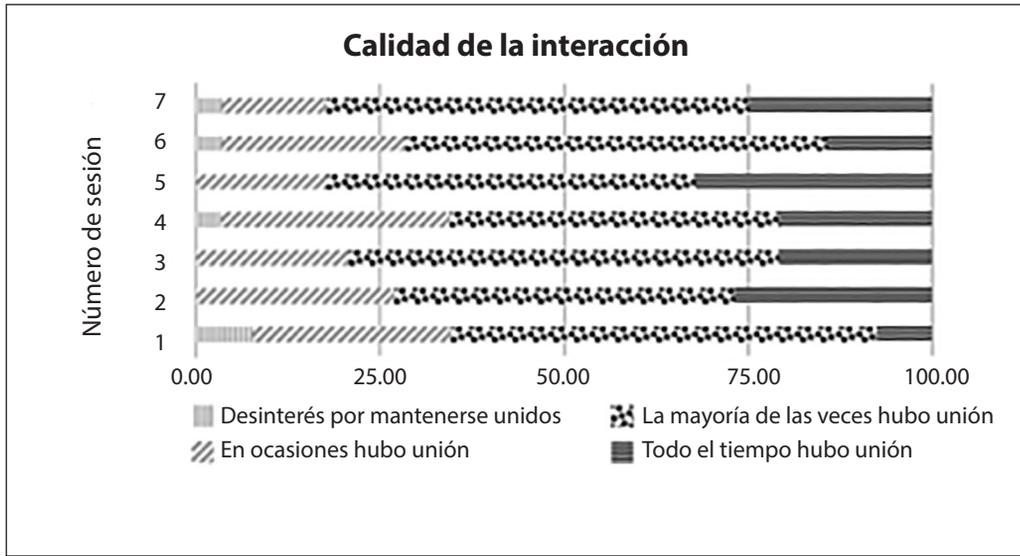
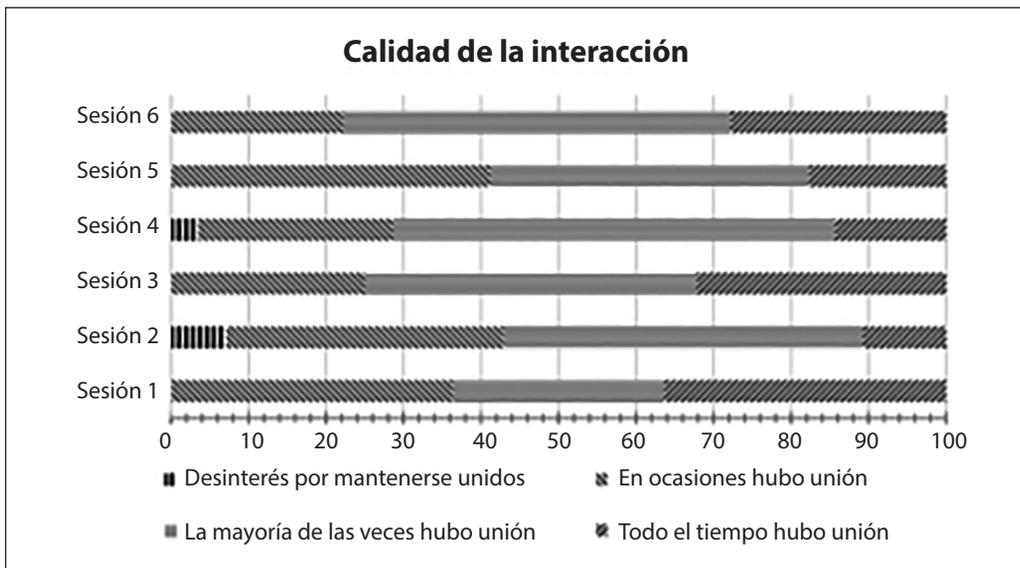


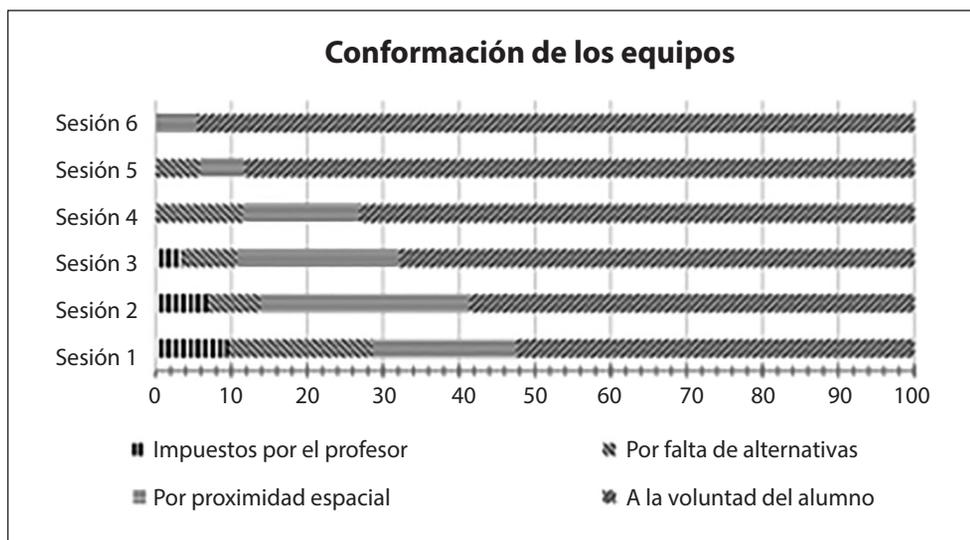
FIGURA 6. CALIDAD DE LA INTERACCIÓN EN TÉRMINOS DE LA COHESIÓN O UNIÓN EN EL GRUPO EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA.



de forma voluntaria, sin intervención del facilitador (salvo en casos excepcionales). Si bien en las sesiones iniciales algunos alumnos recurrieron a la proximidad entre unos y otros como criterio de

agrupación, en las últimas sesiones los equipos se conformaron a partir de los propios intereses de convivencia de los alumnos (Figura 7).

FIGURA 7. CRITERIOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS.



En más de la mitad de los equipos (60%) se observó que, a lo largo de todas las sesiones, el trabajo realizado tanto en primero como en segundo, demostró claridad y relación puntual con los temas investigados de manera consistente.

Del análisis cualitativo de los cuestionarios semiestructurados se lograron inferir 3 categorías asociadas con la colaboración y la convivencia a lo largo de las sesiones SOLE. Las categorías identificadas se presentan en la Tabla 1. De acuerdo con este análisis, 79% de alumnos de segundo de secundaria reportan haber adquirido *actitudes y valores para la colaboración y la convivencia*, mientras que 54% de los alumnos de primero reportan haber adquirido aprendizajes en este mismo rubro. En el grupo de primero, 70% de los estudiantes reportan haber aprendido a trabajar en equipo, mientras que en el de segundo, 59% de los entrevistados indican lo mismo. Finalmente, 30% de los estudiantes de segundo grado reportaron haber adquirido *habilidades socioemocionales*, tales como seguridad, aser-

tividad, autovaloración y autoregulación, mientras que 29% de los alumnos de primero reportan haber adquirido este mismo tipo de habilidades en la forma de comunicación asertiva, autoconocimiento y seguridad para expresar sus ideas y opiniones.

Conclusiones

Contrario a la creencia popular de que los alumnos de secundaria requieren de una instrucción dirigida para gestionar sus aprendizajes, organizarse y convivir de forma respetuosa en el salón de clase, las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones de trabajo SOLE muestran cómo los alumnos, tanto de primero como de segundo grados pueden ser gestores de su proceso de aprendizaje, al tiempo que logran organizarse y colaborar de forma efectiva y pacífica para resolver de forma conjunta un problema de investigación.

Un hallazgo interesante en este estudio son las diferencias que existen en lo referente a la cohesión de grupo entre los grupos de primero y segundo.

TABLA I. CATEGORÍAS IDENTIFICADAS PARA LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS PARA LA COLABORACIÓN Y LA CONVIVENCIA.

CATEGORÍA IDENTIFICADA	ELEMENTOS INCLUIDOS EN CADA CATEGORÍA	
	PRIMERO DE SECUNDARIA	SEGUNDO DE SECUNDARIA
Actitudes para la colaboración y la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a compañeros • Dialogar • Respeto • Honestidad • Compartir • Habilidades sociales • Solidaridad • Escuchar • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al prójimo • Dialogar • Respeto • Honestidad • Solidaridad • Tolerancia • Empatía • Paciencia • No discriminación • Valorar a mis compañeros
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo
Habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva • Autoconocimiento • Seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Seguridad • Autorregulación • Autoconocimiento • Autovaloración

Esto se puede deber a que los alumnos de primero son todos estudiantes de nuevo ingreso y sus relaciones aún están en proceso de definición; a diferencia de los de segundo, quienes ya se conocen y probablemente ya han establecido relaciones más selectivas entre ellos.

Resulta igualmente interesante el hecho de que tanto los alumnos de primero como de segundo reportan haber adquirido prácticamente los mismos aprendizajes y actitudes para la convivencia y la colaboración. Estos son: aprender a trabajar en equipo, ayudar a compañeros, dialogar, respetar y ser honestos, entre otros. Lo anterior confirma el potencial que representan los ambientes de aprendizaje auto-organizado para desarrollar habilidades y actitudes para la convivencia y colaboración, independientemente del grado escolar y del tema disciplinar, ya que en cada grupo se trabajó un tema distinto.

Los resultados también permiten visualizar el papel que juegan las tecnologías de la información

y la comunicación en la autogestión y la colaboración durante el aprendizaje, así como su potencial como mediadoras en la construcción y socialización del conocimiento (Coll & Martí, 2001).

A partir de lo anterior, se puede concluir que los ambientes de aprendizaje auto-organizados son una propuesta pedagógica favorable para el desarrollo de habilidades asociadas a la construcción de un ambiente de convivencia y aprendizaje, que fomentan el desarrollo y apropiación de la colaboración y el trabajo en equipo. Así mismo, se logra la adquisición de habilidades socioemocionales, como la autorregulación y la asertividad, ya que dentro de este ambiente de aprendizaje el estudiante pone en práctica habilidades cognitivas y socioafectivas relacionadas con la negociación de significados, el respeto, el diálogo y la escucha, la organización y la participación, de manera que puedan llevar a buen término las tareas propuestas. ■

REFERENCIAS

- Aguilera García, M.A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias en México*. INEE.
- Alpizar Ramírez, G. (2011). "Un acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying)." *Dfensor, Revista de Derechos Humanos*, 9(IX), septiembre 2011, 6-12.
- Bisquerria Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). "Las competencias emocionales." *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- Bisquerria Alzina, R. (Coord.) (2013). *Educación emocional*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Chao Rebolledo, C. & Díaz Barriga Arceo, F. (2014). "Análisis comparativo del aprendizaje de los conceptos de calor y temperatura utilizando una simulación digital interactiva y un texto ilustrado." *Revista Electrónica de Investigación en Educación de la Ciencias*, 9(1), julio, 40-53.
- Chao Rebolledo, C. (2015). "Simulaciones digitales e interactivas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales." En, Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G., Rigo Lemini M.A (Eds.). *Estrategias para promover el uso de las TIC en educación*. Capítulo 6. México: Editorial Newton.
- Coll, C. & Martí, E. (2001). "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación." En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 623-655.
- Coll, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista." *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-24. [En línea] 2004, (agosto-enero): Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016> > ISSN 1665-109X
- Dangwal, R. & Thounaojam, M. (2011). "Self-regulatory behavior and Minimally Invasive Education (MIE): A Case study in the Indian context." *International Journal of Education and Development using ICT*, 7(1).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). "Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado." *Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE-UNESCO*, 41, 4-16, julio-diciembre.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006) *Enseñanza Situada*. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, G. (agosto 2017). Escalan los casos de bullying escolar. *Reforma*. Recuperado de: <http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1183120&v=2>
- Fierro, C. & Fortoul, B. (2012). "Convivencia escolar y aprendizaje." *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2),17-22, septiembre 2012-febrero 2013.
- Inamdar, P. & Kulkarni, A. (2007). "Hole-In-The-Wall: Computer Kiosks Foster Mathematics Achievement - A comparative study." *Educational Technology & Society*, 10(2), 170-179.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. México: Paidós.
- Mitra, S. (2003). "Minimally Invasive Education: A progress report on the 'Hole-in-the-wall' experiments", *The British Journal of Educational Technology*, 34(3), 367-371.
- (2005). "Self-organizing systems for mass computer literacy: Findings from the "hole in the wall" experiments", *International Journal of Development Issues*, 4(1), 71-81.
- (2009). "Remote Presence: Technologies for Beaming Teachers Where They Cannot Go." *Journal of Emerging Technology and Web Intelligence*, 1(1), 55-59.
- Mitra, S. & Dangwal, R. (2010). "Limits to self-organizing systems of learning—the Kalikuppam experiment." *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 672-688, septiembre 2010.
- Mitra, S. & Quiroga, M. (2012). "Children and the Internet: A preliminary study in Uruguay." *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(15), agosto 2012. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_15_August_2012/15.pdf
- Monereo, C. & Durán, D. (2002). *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pink, D.H. (2009). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Nueva York: Riverhead Books.