

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO
A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: EL
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

APPLICATION OF COLLABORATIVE LEARNING TECHNIQUES
TEACHING LABOR LAW: PROJECT-BASED LEARNING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 189 - 202.

Fecha entrega: 22/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. MANUEL ALEGRE NUENO
Profesor Contratado Doctor y Titular Acreditado
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia
Manuel.Alegre@uv.es

RESUMEN: Uno de los retos que tiene que afrontar el nuevo modelo de aprendizaje centrado en el alumno es la adquisición por éste de conceptos teóricos y su aplicación para resolver situaciones reales a las que tendrá que hacer frente en su futura actividad profesional. Una de las metodologías más idóneas para afrontar este reto es el denominado aprendizaje basado en proyectos, pues el alumno dirige su propio aprendizaje y, al tiempo que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia de la utilidad de lo que aprende.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje basado en proyectos; técnicas de aprendizaje colaborativo; Derecho del Trabajo.

ABSTRACT: One of the challenges that face the new model of student-centered learning is the acquisition by it of theoretical concepts and their application to solve real situations they will face in their future professional activity. One of the most suitable methods to meet this challenge is the so-called project-based learning, as students direct their own learning and, while acquiring new knowledge, realize the value of what you learn.

KEY WORDS: Project-based learning; collaborative learning techniques; Labor Law.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.- III. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.- IV. UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACIÓN DEL ABP EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

I. INTRODUCCIÓN.

Simultáneamente a la universalización de la educación superior, la sociedad ha ido incrementando sus exigencias al sistema educativo en general y a las instituciones universitarias en particular. Así se puso de manifiesto en el documento denominado “La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción”, aprobado en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior de 1998, en el que se afirma que existe una demanda de la educación superior sin precedentes, cuyo fin es *“contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad”*. También en el propio preámbulo de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, se manifiesta que *“nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo”*.

Estas demandas de cambio son consecuencia del surgimiento de lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”. Este término fue acuñado por DRUCKER (1969) para referirse a aquel tipo de economía cuya productividad no se basa en el capital, el trabajo o las materias primas sino sobre el conocimiento. A la sociedad del conocimiento se le atribuye la capacidad de promover la innovación a partir de un capital intelectual cualificado. De esta forma para, que una economía y una sociedad basadas en el conocimiento pueda tener éxito, se precisa un aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas nuevas necesidades están provocando importantes transformaciones en la educación que afectan a todo el sistema educativo pero, especialmente, a la educación superior, y han supuesto un cambio de paradigma educativo que orienta la formación al aprendizaje permanente.

En el ámbito de la Unión Europea, este cambio en las enseñanzas universitarias se ha plasmado en el conocido como “Plan Bolonia”, que plantea un nuevo modelo de aprendizaje donde se alteran los roles asignados, tradicionalmente, a docentes y alumnos. La labor fundamental de aquellos deja de ser la de transmitir información o conocimientos para pasar a ser la de enseñar a aprender. De este modo, el profesor se convierte en un

gestor y orientador del aprendizaje de sus alumnos, potenciando las capacidades de éstos para que se transformen en conocimiento.

Por su parte, el alumnado pasa de un rol pasivo, de mero receptor y acumulador de la información que le ofrece el docente, a un rol activo como creador de su propio conocimiento.

II. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Como se ha indicado, los cambios sociales y económicos demandan cambios en las metodologías docentes utilizadas en las universidades, de modo que se vincule más la enseñanza con el “mundo real”, especialmente con las exigencias derivadas del mercado de trabajo. Así, la característica más importante de este nuevo modelo es el de convertir las competencias en el eje de la práctica educativa, entendiendo por competencia los saberes elementales (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) que los sujetos precisan para enfrentarse a los nuevos retos sociales (GONZÁLEZ Y WAGENAAR, 2003).

Por consiguiente, el sistema universitario ha de evolucionar hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje donde las sesiones de formación sirvan para ofrecer a los estudiantes los conocimientos y directrices básicas con los que desarrollar, por sí mismos, competencias personales y profesionales a lo largo de su vida, como las de ser capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones y expresarse adecuadamente, de manera oral y escrita.

Este nuevo enfoque de la enseñanza en las universidades exige un cuestionamiento no sólo de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado sino también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando nuevas propuestas metodológicas como las metodologías activas de aprendizaje (Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en Proyectos, Estudios de Casos), que tienen como objetivo potenciar las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes, y donde éstos son los protagonistas del proceso formativo. De ahí la importancia de las actividades que permitan un aprendizaje significativo, esto es, aquél que permite aprender haciendo. Ahora bien, estas actividades de aprendizaje deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir, deben reflejar la complejidad de la realidad.

Como ya señalara el pedagogo estadounidense DALE (1946), se recuerdan más aquellas actividades que parten de la propia experiencia que aquellas que

responden a la mera lectura, escucha o visión, y lo representó con el conocido “cono del aprendizaje”:



III. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO.

Una de las metodologías activas que pueden utilizarse para lograr un aprendizaje significativo del Derecho en las universidades y, especialmente, del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social es el denominado “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP o PBL, en sus siglas en inglés), con en el que el estudiante aprende mientras realiza una serie de tareas, de una forma autónoma y colaborativa, cuyo objetivo es proponer una solución al problema práctico que se le ha presentado. La finalidad del ABP es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas reales (RODRÍGUEZ-SANDOVAL, VARGAS-SOLANO y LUNA-CORTÉS, 2010).

Esta metodología se basa en el constructivismo que concibe el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (KARLIN & VIANNI, 2001). Se trata de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y dirigido por él mismo, que resulta muy útil para trabajar con alumnos que tengan estilos de aprendizaje y habilidades diferentes, ya que éstos pueden ajustar el proyecto a sus propios intereses y habilidades, favoreciendo una mejor atención a la diversidad.

Con el APB el alumno, al tiempo que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia de la utilidad de lo que aprende, adquiere una metodología de trabajo adecuada para resolver los problemas complejos que se le presentaran en su futura actividad profesional y aprecia la relación existente entre diferentes disciplinas, pues el desarrollo del proyecto puede demandar la aplicación de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, logrando,

de este modo, una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias profesionales (GARRIGÓS y VALERO-GARCÍA, 2012; HARWELL, 1997).

Por tanto, en el ABP la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes tienen la misma importancia. De este modo, además de los objetivos concretos de aprendizaje relacionados con el conocimiento de una disciplina concreta, y especificados en el correspondiente currículo educativo, esta metodología permite alcanzar metas adicionales, relacionadas o no con otras disciplinas, e, incluso, algunas no previstas inicialmente (BLANK, 1997):

- Aprender a resolver problemas complejos y desarrollar tareas difíciles, desarrollando el pensamiento creativo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior (investigación, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, investigación) en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión.
- Adquirir habilidades básicas como la búsqueda de información, la gestión del tiempo, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita.
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones. Aprenden a aprender el uno del otro y también la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan.
- Se fomenta el respeto de otras culturas, lenguas y personas, desarrollando la empatía de los estudiantes.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje. El profesor deja de ser la fuente principal de acceso a la información pues los alumnos deben investigar, recopilar y analizar información, informando sobre los descubrimientos y resultados obtenidos. De esta forma, cada alumno construye su conocimiento, característica propia del modelo pedagógico constructivista en el que se encuadra el ABP.
- Aumenta la motivación y la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad. Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades.
- Crear un concepto integrador entre diferentes áreas de conocimiento o, incluso, de disciplinas distintas.
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC.

Como se ha indicado, el ABP consiste en la presentación de un problema práctico real para que los alumnos, organizados en grupos y trabajando de un modo cooperativo, lo resuelvan mediante el diseño de un proyecto.

El éxito de este método de aprendizaje exige, sin embargo, que se cumplan dos condiciones ineludibles: la primera es que exista un alto nivel de motivación interna y de compromiso por parte de los alumnos; la segunda es que el docente, además de una buena formación previa en esta metodología, realice una adecuada preparación del proyecto.

En el ABP el alumno es el responsable último de su aprendizaje y asume la responsabilidad de ayudar, apoyar e, incluso, liderar el aprendizaje de sus compañeros; por su parte, al profesor le compete crear un clima de participación y colaboración entre los estudiantes, asesorarles en la investigación, impulsar el proceso y ayudarles en la elaboración de argumentos para favorecer el crecimiento y desarrollo del alumno.

Las fases para el desarrollo del APB son las siguientes:

1ª Diseño del proyecto a desarrollar. En esta fase el profesor debe seleccionar y delimitar el problema a resolver por los alumnos, identificar los perfiles que deben cumplir los actores implicados en el proyecto.

A la hora de diseñar el proyecto que deberán elaborar los alumnos, el profesor debe asegurarse de que éstos dispondrán de todos los recursos necesarios para resolverlo y de que con su elaboración desarrollarán todas las habilidades y adquirirán todos los conocimientos que figuran como objetivos de aprendizaje en la guía docente de la asignatura.

Por otro lado, el proyecto que se diseñe debe presentar un equilibrio entre la habilidad y el desafío, de modo que los alumnos perciban el aprendizaje como una experiencia agradable y no frustrante (JOHARI & BRADSHAW, 2008). El mismo puede abarcar un único curso lectivo o varios, y puede incorporar contenidos de una única disciplina científica o de varias.

2ª Presentación del problema práctico a resolver. El profesor presentará el problema práctico a resolver por los alumnos al comienzo del curso, explicará los objetivos perseguidos, el método de evaluación y fijará los plazos a cumplir.

El primer aspecto importante de esta fase es la determinación clara del objetivo general del proyecto y de los objetivos específicos de cada alumno. En efecto, es necesario que todos los estudiantes tengan claros los objetivos para que el proyecto llegue a buen término y no resulte frustrante para ellos. Por eso el docente debe explicar claramente los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a al mismo, impartiendo las instrucciones necesarias para que puedan desarrollarlo adecuadamente.

Por consiguiente, en esta fase el profesor deberá realizar las siguientes tareas (BOTTOMS & WEBB, 1998):

- 1ª) Descripción del problema que el proyecto a desarrollar por los alumnos tratará de resolver.
- 2ª) Descripción y propósito del proyecto: explicación clara y concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera éste atiende al problema práctico planteado.
- 3ª) Entrega de una rúbrica con los criterios que el proyecto debe cumplir.
- 4ª) Entrega de una guía en la que se describa la metodología de trabajo para desarrollar el proyecto.
- 5ª) Identificación de los recursos que deberán utilizar los estudiantes para el resolver el problema, así como los conocimientos y habilidades que van a necesitar para realizar el proyecto así como, en su caso, donde adquirirlos.
- 6ª) Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignen.

3º. Desarrollo del proyecto. Culminada la fase anterior se procederá a la formación de los equipos de trabajo. Cuando sea posible, los grupos de estudiantes deben estar integrados por personas con perfiles, titulaciones, idiomas y culturas distintas, pues permite preparar a los estudiantes para trabajar en equipos multiculturales e internacionales.

Dentro de cada grupo, son los propios estudiantes quienes organizan la forma en la que trabajarán para entregar el proyecto que diseñen siguiendo las directrices previamente fijadas y explicadas por el profesor, teniendo en cuenta el rol que se les haya asignado y los objetivos individuales a alcanzar por cada uno de ellos.

Durante esta fase, los estudiantes colaboran para buscar y proponer una solución al problema práctico que se les haya planteado mientras van realizando las tareas asignadas en las que se divide el proyecto, con el objetivo de alcanzar las metas parciales fijadas por el profesor. A tal fin, los alumnos trabajaran con plena autonomía, haciendo uso de diversos recursos, aunque siempre con la supervisión del docente, que es quien establece los límites, orienta y estimula.

4º. Presentación del proyecto y evaluación. Una vez finalizado el plazo fijado por el profesor, los distintos equipos de alumnos presentarán y explicarán su proyecto ante el resto de estudiantes y el profesor, para que les

den retroalimentación constructiva, a partir de la cual podrán revisar su proyecto y, en su caso, la presentación realizada. Por último, el profesor realizará una evaluación general de la actividad y del trabajo de los distintos equipos.

En el aprendizaje por proyectos, puede evaluarse el proceso de aprendizaje o solamente el producto final (el proyecto) como base para calificar al estudiante, si bien lo más habitual es evaluar tanto el desarrollo del proceso como el producto final porque la evaluación en esta modalidad de enseñanza debe ser una “valoración del desempeño”; un proceso permanente en el que el profesor evalúe las tareas y el progreso de los alumnos, dándoles retroalimentación y permitiéndoles participar en su calificación, de modo que aprendan a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros.

Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar las conductas de ensayo y error en lugar de castigarla. Por ello, los estudiantes deben, durante el desarrollo del proyecto, autoevaluarse y realizar una evaluación mutua entre los miembros del equipo (evaluación por pares), recibiendo retroalimentación (evaluación formativa) tanto de los propios compañeros del grupo de trabajo como del profesor. Esta evaluación formativa ayuda al estudiante a comprender cómo mejorar el proyecto que esté desarrollando y, en su caso, modificar su plan de trabajo. Ahora bien, para poder llevarse a cabo, los estudiantes deben contar con unas guías que permitan su autoevaluación y la evaluación por pares, y realizarse utilizando evidencias de aprendizaje objetivas como el portafolio del estudiante o los diarios, en los que anotará los objetivos individuales, sus logros y las dificultades que encuentre en el aprendizaje.

Finalmente, es recomendable para cerrar el proceso, que el profesor, después de consultar las notas que haya ido tomando durante el desarrollo del mismo, reflexione sobre lo que ha funcionado bien y sobre los aspectos que debe mejorar la próxima vez que utilice el método del APB.

IV. UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACIÓN DEL ABP EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

Llegados a este punto, me propongo compartir mi experiencia en la utilización de la metodología de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de una materia relacionada con el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

La asignatura, denominada “Condicionantes jurídicos de los recursos humanos”, se cursa en el primer año del Máster Oficial de Recursos

Humanos de la Universidad de Valencia, es cuatrimestral y posee carácter obligatorio.

De acuerdo con lo que figura en el plan de estudios de esta titulación de postgrado, los objetivos generales de la asignatura indicada, en términos de resultados de aprendizaje y competencias, son los siguientes:

- Que los estudiantes sean capaces de conocer los condicionantes jurídicos de las políticas y estrategias de RRHH.
- Que los estudiantes sean capaces de cuantificar los costes de las decisiones organizativas adoptadas por la empresa en relación con el personal.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer las exigencias e implicaciones de la política de prevención de riesgos laborales.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer los aspectos sociales y normativos de la gestión de la diversidad.
- Que los estudiantes sean capaces de instrumentar políticas de personal vinculadas a la gestión de la diversidad.
- Que los estudiantes sean capaces de conocer los condicionantes sociales y jurídicos de la negociación colectiva, en sus distintos aspectos y niveles.
- Que los estudiantes sean capaces de elaborar una estrategia corporativa de contratación, remuneración y formación de los trabajadores/as.
- Valorar y prever adecuadamente las consecuencias jurídicas de las decisiones organizativas adoptadas por la empresa en relación con sus recursos humanos.
- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto-dirigido o autónomo.

Teniendo presentes los objetivos expuestos, resulta evidente que el ABP es la metodología de aprendizaje más adecuada para que los estudiantes puedan lograr los resultados de aprendizaje y competencias que precisa un futuro director de recursos humanos.

Para esta materia, el aprendizaje basado en proyectos comienza planteando a los estudiantes un caso real con tres grandes problemas relacionados con la dirección y gestión de los recursos humanos en una empresa, a los que deberán enfrentarse en su futura actividad profesional, que deben ser resueltos a través de la elaboración de un proyecto.

Los problemas a los que deben los estudiantes deben dar respuesta versan sobre el tipo de vínculo y estatuto jurídico de los consejeros y altos directivos de una empresa; la externalización de tareas y actividades en una sociedad mercantil y el ajuste de la plantilla de la misma ante una situación desfavorable.

El proyecto a desarrollar por los estudiantes debe contener la el diseño del órgano de gobierno de una sociedad mercantil, la definición y concreción de las relaciones de los distintos socios y directivos con dicha sociedad; el estudio y la elaboración de informes sobre la mejor opción para descentralizar actividades (esenciales y accesorias) de la empresa; la planificación y ejecución de medidas de flexibilidad interna de las condiciones de trabajo (cambios en la jornada, horario, salario, funciones,...), el estudio y realización de un despido colectivo y, por último, la negociación y redacción de un acuerdo o convenio colectivo de empresa.

El caso práctico es presentado por el profesor, en la primera sesión presencial, en la que también explica los objetivos perseguidos y el método de evaluación, a través de una rúbrica a la que pueden acceder los estudiantes en todo momento porque se encuentra depositada en un “aula virtual”, la metodología de trabajo y los recursos a disposición del alumnado, que también resulta accesible de modo permanente por encontrarse también en el “Aula Virtual”.

Para la elaboración del proyecto, los alumnos constituyen grupos de trabajo, con un máximo de cinco personas. En la selección de las mismas, los estudiantes tienen plena libertad, si bien el profesor vela porque los integrantes de los grupos tengan formación académica, experiencia profesional y, cuando sea posible, cultura y lenguas distintas. Dentro de cada grupo, los estudiantes deben acordar y designar un secretario y un portavoz del mismo, cargos que pueden ser ostentados por el mismo alumno. El resto de compañeros tendrán que repartirse el resto de roles de los alumnos: director de recursos humanos, consejeros o administradores de la sociedad, director financiero y representante de los trabajadores.

Para trabajar de forma colaborativa, los grupos de estudiantes disponen, además del tiempo y el lugar en el que se desarrollan las sesiones formativas presenciales, de un espacio en la plataforma virtual donde pueden debatir y compartir sus tareas. Se trata de un espacio individual al que sólo pueden acceder los miembros de cada grupo pero no el resto de alumnos.

Durante el desarrollo del proyecto, el profesor actúa como facilitador del proceso y como un guía, asesorando a todos los equipos con los que se reúne, durante las sesiones presenciales, para escucharles, responder a sus preguntas y ofrecerles sugerencias. Cuando no están programadas sesiones de formación en un aula, estas funciones las cumple a través de los distintos sistemas de comunicación que se encuentran en la plataforma virtual (chat, correo electrónico,...).

Una vez finalizado el proyecto, los distintos grupos exponen sus proyectos ante el resto de estudiantes y ante el profesor, de quienes reciben retroalimentación, entablándose debates muy enriquecedores.

En cuanto a la evaluación, los alumnos integrantes de cada grupo se autoevalúan y evalúan a los otros componentes del grupo de manera cruzada, en cuanto al trabajo realizado y el contenido práctico del proyecto. La autoevaluación y la evaluación por pares se realiza a través del portafolio que cada estudiante tiene a su disposición en la plataforma virtual, y en el que los alumnos relatan las tareas que van realizando y las metas alcanzadas.

Por su parte, el profesor evalúa el contenido teórico, la expresión escrita, la utilización del lenguaje técnico y la presentación final de los resultados, además de las tareas realizadas por cada estudiante, que, como he indicado, están reflejadas en el portafolio de cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

BLANK, W. E.: “Authentic instruction”, in BLANK, W. E. & HARWELL, S. (Eds.): *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL (1997): University of South Florida, pp. 15-21.

BOTTOMS, G., & WEBB, L. D.: *Connecting the curriculum to “real life”. Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA (1998): National Association of Secondary School Principals.

DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*. New York (1946): Dryden Press.

DICKINSON, K. P.; SOUKAMNEUTH, S.; YU, H.C.; KIMBALL, M.; D’AMICO, R.; PERRY, R., et al.: *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC (1998): U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)

DRUCKER, P. F.: *The Age of Discontinuity*. New York (1969): Harper & Row.

GALEANA DE LA O., L.: “Aprendizaje basado en proyectos”, 2006. Accesible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.

GARRIGÓS, J. y VALERO-GARCÍA, M.: “Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlía”, *Revista de Docencia Universitaria-REDU* (2012), 10: 3, pp. 125-151 (<http://www.red-u.net>).

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao (2003): Universidad de Deusto.

HARWELL, S.: “Project-based learning”, in BLANK, W. E. & HARWELL, S. (Eds.): *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL (1997): University of South Florida.

JOHARI, A.; BRADSHAW, A C.: *Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes*. Educational Technology Research and Development, 2008.

KATZ, L. G.: *The project approach [ERIC digest]*. Urbana, IL (1994): ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

KATZ, L. G., & CHARD, S. C.: *Engaging children’s minds: The project approach*. Norwood, NJ (1989): Ablex.

KARLIN, M., & VIANNI, N.: *Project-based learning*. Medford, OR (2001): Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002. Accesible en: <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>.

MARTIN, N., & BAKER, A.: *Linking work and learning toolkit*. Portland, OR (2000): worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, E., VARGAS-SOLANO, É. M. y LUNA-CORTÉS, J.: “Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos»”. *Educación y Educadores* (2010), vol. 13, núm. 1, abril 2010, pp. 13-25. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>.

THOMAS, J. W.: *Project based learning overview*. Novato, CA (1998): Buck Institute for Education. Retrieved July 10, 2002. Accesible en: <http://www.bie.org/pbl/overview/index.html>

ÍNDICE