



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria
E-ISSN: 2223-2516
revistaridu@gmail.com
Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

García González, Alfonso; Marín Sánchez, Manuel
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EFICACES MEDIANTE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE COOPERATIVO

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 6, núm. 1, enero-diciembre, 2012, pp. 107-121
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573049006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 6 - Nro. 1 – Dic. 2012

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EFICACES MEDIANTE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS THROUGH COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES

Alfonso García González* y Manuel Marín Sánchez**

Universidad de Sevilla

Recepción: 13/11/12

Aceptación: 27/11/12

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo se plantea como una de las principales medicinas de la educación: el estudiante adopta un papel activo en su proceso de aprendizaje. La cuestión metodológica es trascendental dentro de la universidad: el proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior plantea cambios profundos en el paradigma docente, debiendo cambiar los roles del profesor y del alumno, dentro y fuera del aula. Para reforzar este argumento, se procedió a la aplicación del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo de Arellano, Navarro y Sosa (2007) a los 692 estudiantes matriculados en primero de Grado de Educación Primaria¹ en el curso 2010/2011. La muestra coincidió con el universo de los estudiantes de primer año en el Grado de Educación Primaria, constituida por un 87% de mujeres y con una edad media de 19 años, lo cual permitió obtener un índice de consistencia interna de 0.83 para el instrumento. Los resultados recalcaron la importancia de potenciar el aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias, teniendo en cuenta que son pocas las ocasiones en las que puede ponerse en juego.

¹ Los estudiantes del Grado en Educación Primaria optan a obtener la titulación de Magisterio como futuros docentes de alumnos de 6 a 12 años. Es una titulación equivalente a “Educación y Gestión del Aprendizaje” ofrecida por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Aprendizaje Cooperativo, Competencias Comunicativas, Alumnado Universitario.

ABSTRACT

Cooperative learning is one of the main medicines in education: the student takes an active role in their own learning process. Methodological issues are very important within university, since the development project of the European Higher Education Area proposes very profound changes in the educational paradigm, changes in the role of teachers and students inside and outside the classroom. To give force to this argument, the implementation of Cooperative Learning Questionnaire Arellano, Navarro and Sosa (2007) was taken to 692 students enrolled in first grade of primary education in 2010-2011. The sample coincides with the universe of freshmen in the Bachelor of Primary Education, comprising 87% of women with a mean age of 19 years, which yielded an index of 0.83 for internal consistency of the instrument. The results point to the importance of strengthening cooperative learning in university classrooms, given that there are few occasions when they can put into play.

Keywords: European Higher Education Area, Learning Cooperative, Communicative Competences, Higher Students.

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años, se anuncia que la Universidad debe afrontar cambios importantes para acomodarse a un nuevo escenario, al que, desde 2004, se ha bautizado como Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES): este pretende que Europa sea más competitiva en materias universitarias.

En lo que respecta al aprendizaje cooperativo, al entrar en un aula como docentes, tenemos que adoptar una estructura, o la combinación de varias, en el desarrollo de las actividades

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

que propongamos (Troyano & García, 2012). Conocer estas estructuras nos permitirá valorar la que priorizaremos; no obstante, en el adecuado desarrollo de estas actuaciones, debemos mantener un criterio de adaptación a las actividades. En ocasiones, necesitaremos la utilización de estrategias cooperativas; en otras, las competitivas o individualistas; y en otras, incluso, las tres de forma secuencial. Johnson y Johnson (1999) proponen que una estructura cooperativa de objetivos emplee entre el 60% y 70% del tiempo de clase; una individualista, un 20%; y una competitiva, entre el 10% y 20%. La primera estructura se refiere a la confección e implementación de tareas grupales: en ellas, diversos miembros perciben una interdependencia positiva para alcanzar un objetivo común. La segunda estructura consiste en el desarrollo autónomo e independiente de tareas, con el fin de conseguir objetivos personales. La tercera estructura implica el logro de metas en comparación con las capacidades de otras personas o grupos. Una forma de integrar las tres estructuras es formar grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo; se proporciona a cada miembro una actividad individual para que aprenda una parte del material que el grupo necesitará para la tarea; se brinda a cada grupo una actividad cooperativa para aprender todo el material y cada miembro deberá presentar su aporte al grupo, fomentando una competencia para ejercitarse al alumnado en el material que acaban de trabajar; se facilita una actividad cooperativa para que el alumnado utilice el material que ha trabajado en un proyecto grupal; finalmente, se realiza una prueba individual al alumnado y se determina una calificación grupal sobre la base del desempeño de todos los miembros de cada grupo.

Los tres tipos de estructura buscan que los alumnos aprendan más y mejor. Con su uso adecuado e integrado, se pueden organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje en el aula de forma más poderosa y eficaz que en la forma individual.

Cinco son los elementos esenciales que deberán incorporarse en cada actividad para conducir a una acción cooperativa eficaz. Según Johnson y Johnson (1999) y Johnson, Johnson y Holubec (1999), son los siguientes: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de los pequeños grupos, y, por último, procesamiento grupal. La interdependencia positiva supone

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

la percepción, por parte de los miembros de un grupo, de que todos los aportes son necesarios para conseguir el objetivo común; este proceso es facilitado por la interacción cara a cara de todos y el fomento del sentido de la responsabilidad individual. Asimismo, es básico que exista un clima de trabajo grupal adecuado y que los integrantes del grupo desarrollen habilidades interpersonales que afiancen los vínculos sociales; esto dará lugar a la percepción de todos como miembros del grupo, afiliados a él.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

El aprendizaje cooperativo (en adelante, AC) es una forma de trabajo grupal que se basa en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En este, cada miembro es responsable tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros de grupo. Sus dinámicas internas se sustentan en características que posibilitan a los docentes estructurar las actividades de manera tal que sus alumnos se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables y que trabajen cara a cara para promover el éxito de cada uno; los estudiantes emplean, asimismo, habilidades sociales y periódicamente procesan cómo mejorar sus esfuerzos (Gil, Alías & Montoya, 2006).

El AC es, probablemente, la técnica sobre la que existe un mayor número de estudios experimentales y correlacionales (Johnson & Johnson, 1999): todos coinciden en que el aprendizaje que se consigue es más profundo y duradero. Según diferentes estudios (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1987), la cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas, obtiene mejores resultados cuando el nivel de logro es alto. Garantiza, entre otras virtudes, mayor retención a largo plazo de lo aprendido, niveles altos de razonamiento, mejor voluntad para desarrollar tareas difíciles (Gil, Alías & Montoya, 2006), mayor motivación intrínseca (Panitz & Panitz, 1998), mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra y mayor dedicación a una tarea.

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

Los esfuerzos cooperativos ejercen una influencia considerable en las razones de abandono de la universidad antes de finalizar los estudios (Tinto, 1993); en el caso de España, la cifra ronda el 30% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Estos resultados tienen implicancias importantes, ya que la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos influencias más significativas a nivel universitario (Astin, 1993). No olvidemos que este planteamiento implica una educación universitaria en un sentido mucho más amplio que el actual: supone la formación de una ciudadanía crítica, cuya preparación técnica debe ser complementada con los valores propios del ciudadano (Martínez & Esteban, 2005; Traver & García, 2006) y del profesional. En definitiva, la cooperación se correlaciona con una gran variedad de índices de salud emocional (Johnson & Johnson, 1999). No pretende una formación técnico-profesional, sino, más bien, completar una formación integral de la persona basada en valores y competencias para la vida (García & Troyano, 2009).

A continuación, se detalla un conjunto de competencias que aparecen, de forma natural, en los grupos de aprendizaje cooperativo; algunas ya han sido subrayadas en otros trabajos, como en el de Johnson & Johnson (1999); otras han sido extraídas de nuestra experiencia de uso del AC en asignaturas del módulo de psicología que se imparte actualmente en el Grado de Primaria (titulación universitaria que forma en competencias a futuros maestros que enseñará al alumnado de entre 6 a 12 años) de una universidad pública de Sevilla:

1. Desarrollar la habilidad de trabajar en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Desarrollar el pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas.
3. Desarrollar la búsqueda, selección, organización y valoración de información.

1. RAZONES PARA EL CAMBIO EN NUESTRA FORMA DE ENSEÑAR EN UNA UNIVERSIDAD EUROPEA

En este apartado, emplearemos aspectos de nuestra experiencia docente desde el curso 2004/2005, cuando nos sumergimos en la experiencia piloto de adaptar las materias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Hasta entonces, se daba por sentado que la programación docente que se impartía estaba centrada solo en la enseñanza. Desde el EEES, se dio prioridad al protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Una programación enfocada en la enseñanza, en cambio, ignora los principios de calidad docente que enumeran (Chickering & Gamson, 2005):

- Fomento de la interacción cara a cara entre profesorado y alumnado, así como entre el propio alumnado.
- Desarrollo de actitudes cooperativas en los estudiantes.
- Impulso de un aprendizaje activo.
- Propuesta de un proceso de retroalimentación continua durante el aprendizaje.
- Dedicación a las tareas centrales del aprendizaje.
- Comunicación de las expectativas sobre los estudiantes.
- Respeto de los diferentes ritmos y formas de aprender.

Una primera razón para cambiar los métodos didácticos es que la forma tradicional de enseñar ignora los siete principios de una docencia de calidad, desaprovechando así la riqueza que ofrece la diversidad de estudiantes con que se trabaja a diario. En segundo lugar, fomenta el fracaso académico de los mismos en un doble sentido: por un lado, provoca el abandono de los estudiantes que no superan los primeros cursos de la carrera; por otro, supone el aburrimiento en clase del alumno más avanzado, que deriva en la inasistencia a clase, más aún cuando este encuentra un trabajo (que prioriza sobre la formación en el aula).

Estas han sido las ideas clave del diario de campo que hemos desarrollado desde el curso académico 2004/2005. Queda clara la necesidad de cambiar el paradigma formativo. Sin embargo, surge una duda: ¿cómo podemos los profesores cambiar el paradigma? Para ello, desarrollaremos, en el siguiente apartado, algunas pautas que definen un aprendizaje activo-cooperativo del alumno.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Se desarrolló una investigación ex post facto de una sola medida de carácter transversal. De este modo, se realizó una medición de datos a toda la muestra, en un solo momento, durante la realización de trabajos cooperativos propuestos en clase por el docente.

Igualmente, se elaboró un diseño no experimental descriptivo, con el objetivo de analizar las diferentes variables que implican un aprendizaje cooperativo por parte de los alumnos del Grado de Educación Primaria (Botella & Gambara, 2006).

Participantes

Los participantes fueron los alumnos matriculados y asistentes a la materia de “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social”, en el Grado de Primaria de la Universidad de Sevilla. Dicha materia se impartió durante el curso 2010/2011. No hubo que emplear ninguna técnica de muestreo, pues todos fueron estudiantes matriculados por primera vez en el primer curso del Grado de Educación Primaria. El total de 692 estudiantes coincidiendo hizo coincidir la muestra con el universo de estudio. La mayoría fueron mujeres (87%) con una edad media de 19 años, con estudios de Bachiller (93%) y procedentes del área metropolitana de la ciudad de Sevilla (79%).

Instrumento

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

El instrumento para recoger los datos sobre las conductas y comportamientos asociados a cada uno de los cinco elementos que definen al aprendizaje cooperativo (interdependencia Positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, y procesamiento en grupo) fue el empleado por Arellano, Navarro y Sosa en 2007, aplicado a docentes de Enseñanza Básica. Los alumnos tuvieron que contestar a una escala tipo Lickert de frecuencia, de 32 ítems, con cuatro valores correspondientes a: Siempre (1), Frecuentemente (2), Casi Nunca (3) y Nunca (4). Al no haber sido este instrumento validado previamente, nuestro estudio ha permitido realizar los análisis de validez y fiabilidad oportunos, en base al instrumento en sí y a la población objeto de estudio; se obtuvo un índice de consistencia interna con un Alpha de Cronbach de 0.83. El cuestionario ha demostrado ser sólido a partir de la validez a la que fue sometido por jueces externos, en base al criterio de coherencia interna de los contenidos; en tal sentido, resultó confiable para la muestra seleccionada, con un margen de error de $\pm 5\%$ y un nivel de confianza del 95,5%. Asimismo, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias para la obtención de resultados.

Procedimiento

Para la realización de los cuestionarios, se programaron los días en los que convenía que el investigador pasara por el Grado de Primaria, para garantizar la máxima asistencia del alumnado y obtener una muestra representativa de la población objeto de estudio. Los cuestionarios se aplicaron de forma grupal en las horas de clases prácticas de la asignatura “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social”; se realizaron al inicio de la sesión, para impedir el posible contagio de conocimientos vistos en la materia y evitar el cansancio del estudiante. A los que no asistieron, se les envió el cuestionario por correo electrónico y se les pidió traerlo completado en la siguiente sesión; de este modo, se evitó la posible mortandad experimental. Se tuvo el consentimiento informado de los participantes que formaron parte del estudio, siguiendo los principios del Comité Ético de Experimentación de la Universidad, garantizando el respeto a la dignidad, integridad e identidad del ser humano.

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

Asimismo, el investigador que aplicó los cuestionarios fue uno solo, para así homogeneizar las instrucciones de aplicación. Antes, se llevó a cabo una sesión informativa a los participantes, con el fin de recoger el consentimiento informado y cumplir con los principios éticos que exige una investigación realizada con personas.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en estadísticas descriptivas de frecuencia porcentual sobre cada uno de los elementos que definen el aprendizaje cooperativo, desarrollado por los estudiantes del Grado de Primaria. Respecto al primero, los alumnos mostraron una interdependencia positiva: la mayoría manifestó que, “Frecuentemente”, necesitaban de un apoyo mutuo para completar una actividad, seguida por aquellos que marcaron “Siempre”; se evidenció que los alumnos se apoyaban en sus compañeros para desarrollar sus tareas (Ver Tabla 1). En relación a si compartían sus recursos en una actividad, las respuestas mostraron un mayor porcentaje que señalaba que “Siempre” lo hacía; esto permite asegurar que, al compartir, se generan lazos entre los alumnos que facilitan el trabajo grupal.

Tabla 1

Interdependencia positiva

	N = 692			
	Siempre	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
Interdependencia positiva	37%	63%	0	0

En cuanto al elemento sobre la interacción promocional cara a cara, la mayoría sostuvo interactuar “Siempre” al realizar una tarea cognitiva; asimismo, estuvieron de acuerdo en

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

que esto facilitaba el aprendizaje. La responsabilidad y valoración personal fue definida por el 94% de la población encuestada, que afirmó que “Siempre” fortalecían académicamente sus aprendizajes de forma individual, favoreciendo, finalmente, la mejora continua del grupo. Apoyó este argumento un porcentaje similar de estudiantes que “Siempre” respetaban las características individuales de los compañeros de grupo y sus propios ritmos de aprendizaje.

Sobre las habilidades interpersonales y de manejo de grupo, los alumnos desarrollan habilidades sociales como confianza, aceptación, honestidad, diálogo, entre otras. Llama la atención que la mayoría de encuestados consideró que “Casi Nunca” podían desarrollarlas; en esa línea, el 63% opinó que “Casi Nunca” se les precisaba instrucciones acerca de cómo realizar actividades grupales.

En último lugar, se evaluó el procesamiento de grupo como elemento del aprendizaje cooperativo. En este caso, un mayor porcentaje refirió que “Siempre” (el 32% marcó “Frecuentemente”) tenía una actitud reflexiva y crítica al realizar los trabajos grupales (Tabla 2). En cuanto a los logros y metas trazadas en las actividades asignadas por el profesor, la mayoría necesitaba reflexionar y discutir si se estaban alcanzando estas metas y si se mantenían relaciones interpersonales y académicas efectivas y apropiadas.

Tabla 2*Procesamiento de grupo*

	N = 692			
	Siempre	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
Procesamiento de grupo	56%	32%	8%	4%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los aspectos más interesantes del aprendizaje cooperativo, abordados en este estudio, son sus métodos, que no solo mejoran las relaciones y actitudes interpersonales e intergrupales del alumno, sino que permiten una mejor aprehensión de las vivencias en las aulas universitarias. Asimismo, a través del uso de nuevas tecnologías y de las redes, se pueden mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes menos sociables (Trigueros, Rivera & Torres, 2011). Como expresa Ovejero (1993), desde la psicología social, cada uno de los métodos de aprendizaje cooperativo —fundamentalmente los cuatro más importantes: el de Aronson y Osherow (1980), el de Johnson y Johnson (1999), el de Slavin (1992) y el de Sharan y Shachar (1988)— tienen efectos positivos sobre diversas variables, tanto cognitivas como no cognitivas; son, en todo caso, más importantes sus similitudes que sus diferencias. Priorizando la participación, es en el ámbito de la formación donde adquieren una especial relevancia. Al superar los enfoques competitivos e individualistas y los roles tradicionales de profesores y alumnos, se refuerza un nuevo paradigma de enseñanza, basado en la teoría, la investigación y las aplicaciones en la educación; se distingue por una construcción conjunta del conocimiento y por establecer y mantener las relaciones interpersonales.

Convendría que el personal docente adoptara una estructura, o la combinación de varias estructuras, en función de cada uno de los cambiantes contextos educativos en que pueda encontrarse. Ello es de vital importancia, ya que orientará al alumno hacia un resultado u otro. Asimismo, en el aprendizaje cooperativo, los grupos pueden ser de diverso tipo y las actividades deben incorporar ciertos elementos esenciales para que la acción cooperativa resulte eficaz (Domínguez, Prieto & Álvarez, 2012). El rendimiento propio y ajeno se logra trabajando de forma cooperativa, con pequeños grupos, y asegurando que todos los miembros dominen los materiales asignados. La implementación de los distintos métodos de aprendizaje cooperativo en la enseñanza tiene, cada vez, más éxito: sus ventajas y su aplicabilidad son indudables.

*alfonsoj@us.es

**mmsanche@us.es

Cabe destacar que, en la contribución empírica aquí reseñada, el alumnado del Grado de Primaria manifestó resultados positivos en cada elemento del aprendizaje cooperativo, excepto en la adquisición y mejora de habilidades interpersonales y de manejo de grupo. Los estudiantes reclamaron una mayor intervención del docente para proponer actividades de carácter grupal y de trabajo en equipo (Fernández, 2012). Por ello, es sustancial que los profesores desarrollen estas cualidades, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y efectivo, y genere en el alumno habilidades interpersonales, interacción con sus compañeros, sentido de responsabilidad y valoración personal (Arellano, Navarro & Sosa, 2007).

Podemos concluir, de acuerdo a la fundamentación teórica y a los resultados obtenidos, que los estudiantes llevan a cabo estrategias cooperativas para conseguir mejores resultados en su aprendizaje. El aprendizaje cooperativo disminuye los sentimientos de aislamiento y favorece los de autoeficacia; propicia la responsabilidad compartida por los resultados grupales.

Por último, de cara a futuras investigaciones, es preciso ampliar el espectro de personas susceptibles de recibir formación en estrategias de aprendizaje cooperativo (García & Troyano, 2010). Unida a esta propuesta, es necesario plantear estudios que analicen cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en las distintas etapas del ciclo vital. Ello implica reflexionar sobre la construcción y planificación de situaciones de aprendizaje, adquirir una visión holística de los objetivos a conseguir, y definir y concretar competencias para las situaciones de aprendizaje cooperativo (Rodríguez & Ibarra, 2012). En esa línea, el docente universitario debe conocer y utilizar más la metodología cooperativa, fomentar la autonomía de los alumnos y optimizar su capacidad de trabajo grupal.

REFERENCIAS

- Arellano, N., Navarro, E. & Sosa, G. (2007). *El aprendizaje cooperativo como estrategia*. En García, A.J. & Troyano, Y. (eds.). *Pensar sano para sentirse mejor. Emociones inteligentes* (pp. 13-21). Madrid: Delta Publicaciones.
- Aronson, E. & Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. *Applied Social Psychology Annual*, 1, 163–196.
- Astin, A. (1993). *What matters in collage. Four critical years revisited*. San Francisco: Jacsey-Boss.
- Botella, J. & Gambara, H. (2006). Doing and reporting a meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 425-440.
- Chickering, A. W. & Gamson Z.F. (2005). *Seven principles for good practica in unvergraduate education*. Recuperado de <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
- Domínguez, G., Prieto, J. R. & Álvarez, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 239-255.
- Fernández, M.A. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249.
- García, A.J. & Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- García, A.J. & Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 6-21.
- Gil, C., Alías, A. & Montoya, M.D.G. (2006). *Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos*. VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Publicaciones Universitarias.

- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Martínez, M. & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-Marcos Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ovejero, A. (1993). El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (Suplemento), 373-391.
- Panitz, T., & Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education* (273-292). NY: Garland Publishing.
- Rodríguez, G. & Ibarra, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 149-161.
- Sharan, S. & Shachar, H. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York: Springer Verlag.
- Slavin, R.E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. (2a ed.). Washington DC: National Education Association.
- Tinto, V. (1993). *Learning Collage. Rethinking the causes and cures of student attribution*. (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Traver, J.A. & García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia compromiso ético y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-9.
- Trigueros, C., Rivera, E. & Torre, E. (2011). El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una investigación en el Prácticum de

Año 6 – Nro. 1 – Dic. 2012
ISSN: 2223 - 2516

Magisterio. Profesorado. Revista de *Curriculum y Formación de Profesorado*, 15,
195-210.

Troyano, Y. & García, A.J. (2012). *Comunicación Eficaz. Optimizando las Relaciones Interpersonales*. Santiago de Compostela: Andavira.

*Doctor Europeo Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla

**Catedrático de Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla