

## **¿APRENDE EN GRUPO EL ALUMNADO MAYOR?. ASPECTOS PSICOSOCIALES DEL APRENDIZAJE ACTIVO-COOPERATIVO**

**Manuel Marín<sup>1</sup>**  
**Alfonso J. García<sup>1</sup>**  
**Yolanda Troyano<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

En este trabajo se considera muy importante la cuestión metodológica dentro del contexto universitario, puesto que el proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior plantea cambios muy profundos en el paradigma docente debiendo cambiar el rol docente y discente dentro y fuera del aula. El objetivo principal del estudio se basa en analizar en qué medida desarrolla el alumnado mayor estrategias de aprendizaje cooperativo, utilizando para ello un método descriptivo de análisis de frecuencias. Para dar fuerza a este argumento, proponemos algunas experiencias prácticas, donde el alumnado del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla expresaba la frecuencia con la que ponían en juego cada uno de los elementos del aprendizaje cooperativo. Los resultados apuntan hacia la importancia de potenciar el aprendizaje cooperativo en las aulas de mayores, teniendo en cuenta que son pocas las ocasiones en las que pueden ponerlo en juego.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Aprendizaje Cooperativo, Programas Universitarios de Mayores.

### **DOES ELDERLY STUDENTS LEARN IN GROUP? PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF ACTIVE-COOPERATIVE LEARNING**

#### **ABSTRACT**

This work is considered very important methodological issue in the university context, since the construction project of the European Higher Education raises profound changes in the teaching paradigm must change the role of teaching and learning inside and outside the classroom. The main objective of the study is based on analyzing the extent to which students develop more cooperative learning strategies, using a descriptive method of frequency analysis. To give force to this argument, we propose some practical experiences, where students experience the Hall of the University of Seville expressed the frequency with which they put into play each of the elements of cooperative learning. The results point to the importance of promoting cooperative learning in classrooms more, considering there are few times when you can put into play.

Key words: European Higher Education Area, Cooperative Learning, Elder Higher Program.

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Social 41018, Sevilla.

## 1. ¿Por qué Aprender de forma Cooperativa?

El aprendizaje cooperativo (AC en adelante) es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. Las dinámicas internas que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione se basan en características que posibiliten a los docentes estructurar las actividades de manera tal que los estudiantes se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables para hacer su parte del trabajo, trabajen cara a cara para promover el éxito de cada cual, usen apropiadamente habilidades sociales y periódicamente procesan cómo pueden mejorar la efectividad de sus esfuerzos.

El AC es quizás la técnica sobre la que existen un mayor número de estudios experimentales y correlacionales (Jonhson y Jonhson, 1989) y todos coinciden en que el aprendizaje que se consigue es más profundo y duradero. Según diferentes estudios (Jonhson y Jonhson, 1989; Slavin, 1987), la cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo que se ha aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento, una mayor voluntad para desarrollar tareas difíciles y para persistir (a pesar de las dificultades) (Gil, Alías y Montoya, 2006) en trabajar hacia el cumplimiento de los objetivos, una mayor motivación intrínseca (Panitz y Panitz, 1998), una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra y una mayor dedicación de tiempo a una tarea.

Finalmente, los esfuerzos cooperativos ejercen una influencia considerable en las razones de abandono de la Universidad antes de finalizar los estudios (Tinto, 1993) que en el caso de España ronda el 30% de media (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Estos resultados tienen unas implicaciones importantes ya que la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos mayores influencias para la efectividad a nivel universitario (Astin, 1993). Por tanto, además de los logros académicos antes mencionados, la formación en valores y las relaciones positivas interpersonales, se desarrollan eficazmente a través del aprendizaje cooperativo y deben ser el corazón de la comunidad de aprendizaje. Se trata de hacer más visible si cabe el sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, flexibilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc.). Ahora bien, no olvidemos que este planteamiento implica una educación universitaria en un sentido mucho más amplio que el actual, ya que supone la formación de una ciudadanía crítica, donde la preparación técnica debe ser complementada con el desarrollo de valores propios del ciudadano (Martínez y Esteban, 2005; Traver y García, 2006), en primer lugar, y del profesional, en segundo. En definitiva, la cooperación se correlaciona altamente con una gran variedad de índices de salud emocional (Jonhson y Jonhson, 1989). Con el alumnado mayor no se pretende una formación técnico-profesional, sino más bien completar una formación integral de la persona basada en valores y competencias para la vida (García y Troyano, 2009).

Finalmente, después de esta breve introducción al Aprendizaje Cooperativo, a continuación se detallan un conjunto de competencias, que consideramos aparecen de forma natural con el uso de grupos de aprendizaje cooperativo, algunas de ellas ya marcadas en otros trabajos,

como se indica en (Jonhson y Jonhson, 1989) y otras extraídas a partir de nuestra propia experiencia del uso del AC en asignaturas del módulo de psicología que se imparte actualmente en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla: desarrollar la habilidad de trabajar en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas; búsqueda, selección, organización y valoración de información; creatividad para descubrir la solución; capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, así como coevaluar a grupos de trabajo de iguales, lo que desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida; aprendizaje autónomo; y desarrollar habilidades de argumentación.

## **2. Razones para el cambio en nuestra forma de enseñar en una Universidad Europea**

Para desarrollar este apartado tomaremos aspectos de nuestra experiencia docente desde el curso 2004-2005 en el que nos sumergimos en la experiencia piloto de adaptar las materias al EEES.

Hasta entonces dábamos por sentado que la programación docente que impartíamos estaba centrada sólo en la enseñanza. Desde el EEES se da prioridad al protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, y es que, una programación docente centrada en la enseñanza ignora los principios de calidad docente tales como (Chickering y 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; propiciar un aprendizaje activo; proporción de un proceso de retroalimentación continua durante el aprendizaje; dedicación a las tareas centrales del aprendizaje; comunicación de las expectativas que tenemos sobre los estudiantes; y respeto de los diferentes ritmos y formas de aprender.

Antes de hacerse visibles los diferentes rasgos que debían caracterizar nuestra forma de enseñar en el seno del EEES, nuestras clases minimizaban los efectos de los principios anteriormente citados, lamentando el escaso uso de las tutorías por el alumnado, o evaluándolo de forma individual.

Igualmente dedicábamos la mayor parte del tiempo de clase a explicar magistralmente, lo que suponía que la principal tarea del discente era tomar apuntes. Ello propiciaba que las oportunidades de retroalimentación fueran testimoniales y a destiempo. Asimismo, la dedicación casi exclusiva a explicar, obviaba la realización de tareas centrales basadas en las prácticas del alumnado.

Hasta ahora al docente se nos ha fomentado poco (o nada) la tarea de explicitar a nuestros estudiantes lo que esperamos de ellos con respecto a nuestra materia, como una forma de crear un clima de confianza para abordar más cómodamente lo que van a ser las clases. Y finalmente, hemos tratado a todos los grupos clase de forma igualitaria, sin atender a las diferencias individuales de cada discente, partiendo de un falso supuesto de homogeneidad en el que supuestamente todos tienen las mismas inquietudes, las mismas dudas o las mismas aspiraciones respecto a la materia impartida.

De este modo, una primera razón para cambiar nuestros métodos didácticos se basa en que la forma de enseñar “antes” de llegar el EEES, centrada en el profesorado, ignora los siete principios de una docencia de calidad, desaprovechando así la riqueza que nos ofrece la diversidad de estudiantes con la que trabajamos día a día.

En segundo lugar, una razón muy potente para cambiar nuestra forma de estar en el aula es que el rendimiento de los estudiantes en base a formas de enseñar tradicionales 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; y por otro, supone el aburrimiento en clase del alumnado más aventajado, lo que deriva en la no asistencia a clase, y más aún si han encontrado un trabajo (priorizándolo en todo caso a la formación recibida en el aula).

Hasta aquí quedan explicitadas las ideas clave del diario de campo que hemos desarrollado el profesorado desde el curso académico 2004-2005, quedando claro, por tanto, la necesidad de cambiar el paradigma formativo que se ha venido potenciando hasta ahora. Pero la duda que surge a continuación tiene que ver con la siguiente cuestión, ¿cómo tenemos que hacerlo el profesorado?. Para ello, desarrollaremos el siguiente apartado algunas pautas que definen un aprendizaje activo-cooperativo por parte del alumnado.

### **3. Métodos de aprendizaje cooperativo susceptibles de ser aplicados con personas mayores universitarias**

Existen diversos métodos que están siendo implementados con éxito, por ofrecer grandes ventajas, entre las que destacamos su bajo coste económico, motivan para la acción, hacen interesantes los contenidos, son flexibles para encajar en las propuestas de las finalidades educativas, potencian una actitud planificadora que facilita al alumnado la toma de decisiones realistas y responsables y resultan rentables a los docentes tanto en lo referente a gasto de energía personal, como en lo referente al cumplimiento de objetivos.

A continuación pasamos a describir cada uno de estos métodos de aprendizaje.

#### **3.1. Rompecabezas**

Es una técnica diseñada por Elliot y Aronson y sus colegas (Aronson, Blaney, Sikes, Stephan y Snapp, 1975; Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, 1978, Aronson y Osherow, 1980). Para su aplicación es necesaria una preparación previa de los materiales por parte del docente, ya que el tema a trabajar por el alumnado ha de estar distribuido en distintas partes como si fueran las piezas de un rompecabezas. Es poco frecuente utilizar materiales existentes como libros, ya que raramente pueden dividirse prolijamente en partes que tengan sentido, por lo tanto, se han de preparar volviendo a escribir o maquetando los temas de manera que cada una de las parte tenga sentido de forma aislada.

#### **3.2. Aprendiendo juntos**

Técnica desarrollada por los hermanos David W. y Roger T. Johnson y colaboradores en el Centro de Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning Center) de la Universidad de Minnesota, Minneapolis (Johnson y Johnson, 1987; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b).

Para aplicar esta técnica es necesario que los docentes realicen cuatro pasos previos (Johnson y Johnson, 1975; Lyons, 1980; Roy, 1982 en Ovejero, 1990): seleccionar un tema para trabajar en grupo; tomar decisiones: determinar el tamaño del grupo que resulta más adecuado para el tema a trabajar, asignar al alumnado a los grupos; disponer el aula para

poder, de esta forma, acceder a todos los grupos; qué materiales resulta más adecuado proporcionar al alumnado; trabajo en grupo: discusión grupal, estrategias de comunicación, resolución de conflictos, etc.; supervisión de los grupos: el docente necesita observar cuidadosamente el funcionamiento de los grupos para, de esta forma, intervenir cuando considere necesario.

### 3.3. Investigación grupal

Es una modalidad desarrollada de modo particular por Shlomo Sharan, Yael Sharan y sus colaboradores en la Universidad de Tel Aviv (Israel), aunque es una forma de aprendizaje cooperativo que se remonta a la obra de John Dewey (Sharan y Sharan, 1976; Sharan et al., 1984; Sharan y Sharan, 1988).

Es imposible inscribir este método en un medio que no favorezca el diálogo interpersonal o que descuide la dimensión social-afectiva del aprendizaje en el aula. Por ello se considera preciso que para desarrollar con éxito la puesta en práctica de la Investigación Grupal es necesario realizar un entrenamiento previo de habilidades sociales y comunicativas donde, tanto el docente como el alumnado, realizan una serie de actividades académicas y no académicas que establecen normas de conducta cooperativas para el aula, siendo muy importante que el docente actúe como modelo de las habilidades sociales y de comunicación (escuchar de forma activa, empatizar, parafrasear, estimular la participación mediante preguntas, etc.) que espera de su alumnado.

### 3.4. Aprendizaje en Equipo de Estudiantes

Los métodos de Aprendizaje en Equipo de Estudiantes son técnicas de aprendizaje cooperativo desarrolladas e investigadas por Slavin y colaboradores (1999), continuando y ampliando el trabajo de DeVrier y Edwards, en la Universidad John Hopkins.

El Aprendizaje en Equipo de Estudiantes consiste en una serie de técnicas fundamentales que enfatizan la utilización de metas grupales y en los que el éxito grupal sólo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden los materiales de manera adecuada y no simplemente por hacer las tareas como equipo.

Slavin (1992) sostiene que son tres los elementos centrales y característicos de este método:

- a) Recompensas de equipo. Se les otorga algún tipo de recompensa cuando alcanzan o superan determinados criterios y no compiten entre sí para ganar esas recompensas. Todos los equipos, o ninguno, pueden alcanzarlas al mismo tiempo.
- b) Responsabilidad individual. El éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus integrantes. La responsabilidad centra la actividad en el hecho de ayudarse a aprender y asegurarse de que todos estén listos para algún tipo de evaluación, que hará individualmente, sin ayuda del resto de los integrantes del grupo.
- c) Existencia de iguales oportunidades de éxito. Significa que el alumnado aporta a sus equipos, cuando mejoran, su propio desempeño anterior. Esto asegura que el alumnado de alto, medio y bajo nivel de logro se vean igualmente obligados a dar lo mejor de sí y que se valoren las aportaciones de todos los miembros.

En este método podemos distinguir cinco técnicas: Equipos de aprendizaje agrupados por el rendimiento; Torneos de aprendizaje por equipos; Rompecabezas II; Aprendizaje individual

asistido por un equipo, y Lectura y redacción integrada cooperativa [Para una revisión de las mismas puede verse (Troyano, 2002)].

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes de la presente investigación han sido todo el alumnado matriculado y asistente a la materia de “Aprendizaje Social de personas adultas: ser mayor hoy” en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla. Dicha materia se ha impartido durante el curso 2008-2009 en dos turnos: el primero de 17 a 19 horas y el segundo de 19 a 21 horas. El número total de participantes y las características demográficas en cuanto a género aparecen en la Tabla 1 que figura a continuación.

**Tabla 1. Características sociodemográficas**

| Grupo                                  | Edad |      |     |       | Género |       |
|--|------|------|-----|-------|--------|-------|
|  | n    | M    | DT  | Rango | Hombre | Mujer |
| Estudiantes del Aula de la Experiencia | 134  | 64.7 | 8.6 | 50-81 | 42     | 92    |

### Instrumento

El instrumento utilizado para recoger los datos acerca del desarrollo de 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, Procesamiento en Grupo) es el realizado por Arellano, Navarro y Sosa en 2007 aplicado a docentes de Enseñanza Básica. El alumnado tuvo que contestar a una escala tipo Lickert de frecuencia de 32 ítems con cuatro valores correspondientes a Siempre, Frecuentemente, Casi Nunca y Nunca.

Nuestro estudio ha permitido realizar los análisis de validez y fiabilidad oportunos en base al instrumento y a la población objeto de estudio, obteniendo un índice de consistencia interna de 0.83. Asimismo, se ha acometido a un análisis descriptivo de frecuencias para la obtención de resultados.

### Procedimiento

Para la realización de las encuestas se programaron los días en los que el encuestador pasaría por el Aula de la Experiencia, para así garantizar la máxima asistencia del alumnado y obtener una muestra representativa de la población objeto de estudio.

Asimismo, el mismo encuestador aplicó todos los cuestionarios en un intento de homogeneizar las instrucciones de aplicación.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en estadísticos descriptivos de frecuencia porcentual para cada uno de los elementos que definen el aprendizaje cooperativo desarrollado por los mayores del Aula de la Experiencia.

Con respecto al primer elemento de aprendizaje cooperativo el alumnado mayor muestra una interdependencia positiva basada en que el 63% de los estudiantes manifiestan que frecuentemente necesitan de un apoyo mutuo para completar una actividad, seguida por un 37% con la alternativa Siempre, lo que hace una frecuencia acumulada del 100%, evidenciándose así que los alumnos se apoyan en sus compañeros para llevar a cabo sus actividades. En relación a si los alumnos comparten sus recursos cuando realizan una actividad, las respuestas muestran que un 78% siempre comparten sus recursos lo cual permite asegurar que a través del compartir se generan lazos entre los alumnos que facilitan el trabajo grupal.

En lo que se refiere al segundo elemento sobre la interacción promocional cara a cara, la mayoría de la muestra (78%) afirma interactuar siempre para realizar una tarea cognitiva. Asimismo, la mayoría de los estudiantes (84%) están de acuerdo en afirmar que siempre que interactúan con sus compañeros es más fácil llevar a cabo un aprendizaje significativo. La responsabilidad y valoración personal es definida por el 94% de la población encuestada que afirma que siempre fortalecen académicamente sus aprendizajes de forma individual virviendo finalmente en la mejora continua del grupo. Apoyando este argumento un porcentaje similar de los estudiantes (91%) siempre respetan las características individuales de los compañeros de grupo según su propio ritmo de aprendizaje.

En cuarto lugar están las habilidades interpersonales y de manejo de grupo en relación a si los alumnos desarrollan habilidades sociales como confianza, aceptación, honestidad, diálogo, etc.. Llama la atención que la mayoría del alumnado mayor (72%) considera que casi nunca pueden desarrollar estas habilidades, al igual que el 63% cree que casi nunca se les dan instrucciones precisas acerca de cómo realizar actividades grupales.

En último lugar tenemos el procesamiento de grupo como elemento del aprendizaje cooperativo. En este caso, el 56% de los alumnos mayores siempre y el 32% frecuentemente tienen una actitud reflexiva y crítica ante la realización de los trabajos grupales. Por lo que respecta a la reflexión y discusión del alumnado acerca de los logros y metas trazadas en las actividades asignadas por el docente, la mayoría de los miembros del grupo (83%) necesitan reflexionar y discutir si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

Uno de los aspectos más interesantes del aprendizaje cooperativo tratados en este estudio es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las relaciones y las actitudes interpersonales e intergrupales en el alumnado mayor, sino que también permiten una mejor aprehensión de las vivencias experimentadas en las aulas universitarias. Además, como expresa Ovejero (1993) en su aportación desde la Psicología Social, es de destacar que todos y cada uno de los diferentes métodos existentes de aprendizaje cooperativo, fundamentalmente los cuatro más importantes, es decir, el de Aronson y Osherow (1980), el de Johnson y Johnson (1999), el de Slavin (1999) y el de Sharan y Sharan (1992), tienen efectos positivos sobre una gran variedad de variables, tanto cognitivas como no cognitivas, siendo en todo caso más importantes sus similitudes que sus diferencias.

Siendo la participación algo que se ha de tener como objetivo prioritario en aquellas actividades desarrolladas por más de un interviniente, es en el ámbito de la formación donde su consecución adquiere una especial relevancia. Superando los enfoques competitivos e individualistas, los usos y roles tradicionalmente aceptados en la actividad académica, entre profesorado y alumnado, emerge con fuerza un nuevo paradigma de enseñanza, basado en la teoría, la investigación y las aplicaciones en la educación, diferenciado por una construcción conjunta del conocimiento y por el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales (Ballenato, 2005, 2007).

En este sentido, resultaría conveniente que el personal docente adoptara una estructura o la combinación de varias en función de cada uno de los cambiantes contextos educativos en que pueda encontrarse, siendo ello de suma importancia ya que llevará al alumnado hacia un resultado u otro.

Finalmente, cabe destacar que, en la aportación empírica aquí reseñada, el alumnado mayor del Aula de la Experiencia manifiesta resultados positivos en cada uno de los elementos definitorios del aprendizaje cooperativo, excepto en el referido a la adquisición y mejora de habilidades interpersonales y de manejo de grupo. Y es que los estudiantes reclaman una mayor implicación docente a la hora de proponer actividades de carácter grupal y de trabajo en equipo que permita el desarrollo del aprendizaje cooperativo (Felder y Brent, 2003).

Es por ello por lo que creemos interesante que el profesorado del alumnado mayor de nuestras universidades desarrollen estos componentes haciendo que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea dinámico y efectivo, posibilitando al alumno desarrollar habilidades interpersonales, interactuar con sus compañeros, además de ampliar en ellos su responsabilidad y valoración personal permitiendo una actitud positiva ante sus compañeros en el trabajo grupal (Arellano, Navarro y Sosa, 2007).

De este modo, respondiendo a la pregunta inicial que sugiere el título del presente estudio, podemos concluir que los mayores llevan a cabo estrategias cooperativas para obtener con efectividad mejores resultados en el proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje cooperativo ofrece ventajas al alumno disminuyendo los sentimientos de aislamiento, favoreciendo los sentimientos de autoeficacia, y propiciando la responsabilidad compartida por los resultados del grupo. Así, el alumnado mayor no sólo puede trabajar en grupo, sino que éste debe ser potenciado por el profesorado universitario en aras de promover un aprendizaje de calidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arellano, N., Navarro, E. y Sosa, G. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia. [Citado el 13 de enero de 2009]. Disponible en World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos55/componentes-basicosaprendizaje/componentes-basicos-aprendizaje2.shtml>
- Aronson, E. y Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behaviour and academic performance. In L. Bickman (Ed.), Applied social psychology annual, Vol. I, 163-196. Beverly Hills: Sage.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The Jigsaw route to learning and liking. Psychology Today, 8, 43-59.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). The Jigsaw classroom. Beverly Hills: Sage.
- Astin, A. (1993). What matters in collage. Four critical years revisited. San Francisco: Jacsey-Boss.
- Ballenato, G. (2005). Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo. Pirámide. Madrid.
- Ballenato, G. (2007). Gestión del tiempo. En busca de la eficacia. Pirámide. Madrid.
- Chickering, A.W. y Gamson Z.F. (2005). Seven principles for good practice in undergraduate education. [Citado el 23 de febrero de 2009]. Disponible en World Wide Web: <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
- Felder, R.M. y Brent, R. (2003). Objectively speaking. Chemical Engineering Education, 31 (3), 178-179.
- García, A.J. y 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.
- Gil, C., Alías, A. y 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. y Johnson, R.T. (1987). Learning together and alone (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique.

- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). Cooperation and Competitions. Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999a). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999b). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Argentina: Aique.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Smith, K. (1991). Active learning cooperation in the classroom. Edina MN: Interaction Book Company.
- Martínez, M. y 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-Marco Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ovejero, A. (1990). El Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- 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., y Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (Ed.) Issues Facing International Education, NY: Garland Publishing.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1988). Language and learning in the cooperative classroom. New York: Springer-Verlag.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). Small-group teaching. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Iazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. y Sharan, Y. (1984). Cooperative learning in the classroom. Research in desegregated schools. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992). Group Investigation: Expanding cooperative learning. New York: Teacher's College Press.
- Slavin, R.E. (1999). Aprendizaje Cooperativo: Teoría, investigación y práctica. Argentina: Aique.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative Learning: Student Teams, 2nd Ed. Washington. DC: National Education Association.

- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase student achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz y N. Millar (Eds.), Interaction in cooperative: The theoretical anatomy of group learning. New York: Cambridge University Press.
- Tinto, V. (1993). Learning Collage. Rethinking the causes and cures of student attribution. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Traver, J.A. y 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).
- Troyano, Y. (2002). Aprendizaje Cooperativo. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero. Procesos psicosociales en los contextos educativos. Madrid: Pirámide.

**Endereço para correspondência:**

Alfonso J. García  
Departamento de Psicología Social  
C/ Camilo José Cela, s/n  
41018-Sevilla  
Tlf.: 954 55 44 34, 652 260 363  
[alfonsoj@us.es](mailto:alfonsoj@us.es)

Recebido em 25/05/2010.  
Aceito para publicação em 30/08/2010.