



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

- Lanza Escobedo, David.
Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación/ Facultad de Psicología
Ciudad Universitaria de Cantoblanco, c/ Ivan Pavlov, 6. CP 28049 Madrid (España)
david.escobedo@uam.es

1. **RESUMEN:** Este estudio se centra en analizar la percepción que mantiene el alumnado universitario acerca del aprendizaje cooperativo, haciendo especial hincapié en los beneficios que reporta este modelo didáctico al educando y en las dificultades encontradas durante su ejecución. Nuestros resultados indican que el 80,4% de los estudiantes valora de forma positiva este modelo didáctico ($p < .001$). Sin embargo, una parte piensa que habría obtenido mejores resultados si la forma de trabajo hubiese sido individual ($p < .010$). Las principales barreras con las que se encontraron los estudiantes fueron la coordinación de tareas y la irresponsabilidad de otros miembros del grupo ($p < .001$). Por otro lado, las ventajas más mencionadas fueron la disminución de la carga de trabajo individual, la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico ($p < .001$).
2. **ABSTRACT:** This study focuses on the analysis of undergraduates' perceptions about cooperative learning, putting special emphasis on the benefits that this didactic model brings to the student and the difficulties found during its execution. Our results indicate that the 80.4% of students assess positively this didactic model ($p < .001$). However, one part think that they would have obtained better results if the working way had been individual ($p < .010$). The main barriers that the students found were the coordination of the tasks, the irresponsibility of the other members of the group ($p < .001$). On the other hand, the most mentioned advantages for the students were the decrease of the



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

individual work, the acquisition of knowledge and the critical thinking development ($p < .001$).

3. PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo, concepciones, dificultades, ventajas Universidad. / **KEYWORDS:** Cooperative learning, conceptions, difficulties, advantages, University.

4. DESARROLLO:

El Espacio Europeo de Educación Superior ha posibilitado la introducción de nuevas técnicas didácticas en la Universidad, que han convertido al discente en protagonista y agente activo de su aprendizaje (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Benito y Cruz, 2007; Cifuentes, 2006; Durán, 2009; León y Latas, 2004; Ontoria, 2004; Palomares y Garrote, 2009; Pozo y Monereo, 2009; Siota, 2009), siendo el aprendizaje cooperativo una de ellas.

El aprendizaje cooperativo es una técnica didáctica en la cual el trabajo del aula se aleja de la lección magistral, y se asienta en la interacción social, donde los estudiantes – organizados en equipos de trabajo heterogéneos– desarrollan su propio aprendizaje. Aquí, los estudiantes son responsables no solo de su aprendizaje, sino también del de sus pares. Por consiguiente, el éxito individual depende de que el resto del grupo también haya alcanzado las metas estipuladas. Además, conlleva un alto grado de interconexión entre sus componentes, ya que cada miembro del grupo –aunque desempeñe tareas independientes– es esencial para la consecución del proyecto final. De ahí que el objetivo principal del aprendizaje cooperativo sea compartir información para facilitar la construcción individual del conocimiento (Bosch y González, 2007). En este sentido, para que se dé el aprendizaje cooperativo es indispensable que se cumplan los siguientes cinco requisitos (Apocada, 2006; Benito, Bonsón e Icarán, 2007; Durán, 2009 y Siota, 2009):

- Interdependencia positiva. Los participantes, conscientes del vínculo que les une, saben que solo pueden lograr sus objetivos si el resto también los consigue.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Responsabilidad individual. Cada estudiante responde de su propio aprendizaje y del de los demás. Se trata de evitar el efecto “*polizón*” –cuando el alumno rehúye de su obligación–, asegurando una correcta división de tareas, roles y funciones.
- Interacción cara a cara. Las actividades generan unas dinámicas que implican diadas continuas y directas entre sus miembros, basadas, fundamentalmente, en la ayuda, el apoyo, el respeto y el ánimo.
- Enseñanza deliberada de habilidades sociales. El discente debe adquirir, emplear y desarrollar las habilidades sociales básicas para el trabajo en equipo, tales como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y el liderazgo.
- Evaluación de los resultados y del proceso. Los miembros del equipo deben reservar un espacio de tiempo para reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo con el objetivo de mejorar su práctica.

Tal y como apunta De la Cruz (1999), es imprescindible que se superen algunos de los mitos que envuelven al aprendizaje cooperativo:

- Inadecuación para un entorno laboral altamente competitivo. En cualquier actividad profesional casi siempre se trabaja en equipo, y este aprendizaje entrena a los estudiantes en las habilidades necesarias para su incorporación al mercado laboral.
- Toxicidad para los alumnos brillantes. Enseñar a otro siempre es una forma de aprender, ya que nos exige pensar y reflexionar sobre aquello que ya conocemos.
- Distorsionador del orden, la disciplina y el control de la clase. Simplemente las estrategias para mantener el orden y el control son diferentes a las de la clase magistral.
- Divergente con la enseñanza tradicional. El docente siempre es imprescindible, lo que cambia es su papel, de instructor a orientador.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Además, el trabajo cooperativo evidencia ciertas ventajas que hacen aún más que plausible y recomendable su aplicación. Concretamente, promueve el desarrollo de habilidades instrumentales, como la organización, comunicación y la capacidad de análisis y gestión (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; Bosch y González, 2007; Durán, 2009; González y García, 2007; Lanza y Barrios, 2012; León y Latas, 2004; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008; Sánchez, 2010; Siota, 2009). Y también interpersonales (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; Bosch y González; Durán, 2009; Lanza y Barrios, 2012; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008). Del mismo modo, potencia el rendimiento académico (Apocada, 2006; Ontoria, 2004; Siota, 2009) y ayuda a mejorar la motivación (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; González y García, 2007; Lanza y Barrios, 2012; León y Latas, 2004; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008; Ontoria, 2004; Sánchez, 2010; Siota, 2009) y autoestima del alumnado (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; León y Latas, 2004). Sin embargo, esta práctica también entraña ciertas dificultades que obstruyen su correcta ejecución, tales como la inadecuación de los aularios y su mobiliario (Durán, 2009; González y García, 2007; Sánchez, 2010; Siota, 2009), la indisciplina o desmotivación de algún integrante del grupo (Apocada, 2006; Bosch y González, 2007; Sánchez, 2010; Siota, 2009), el absentismo escolar (González y García, 2007; Siota, 2009), incompatibilidades horarias para reunirse – los miembros del grupo– fuera del aula (Bosch y González, 2007; Durán, 2009; Sánchez, 2010) y el aumento de volumen de trabajo para el docente (González y García, 2007; Sánchez, 2010; Siota, 2009).

Por último, si se quiere que el trabajo cooperativo implique activamente al alumnado, este debe ser evaluado. En este sentido, Apocada (2006) y Durán (2009) exponen una secuencia de acciones evaluativas en relación al aprendizaje cooperativo:

- Evaluación inicial. Antes de su implementación, el profesor deberá realizar una evaluación previa con el fin de conocer si todos los integrantes del grupo poseen las competencias mínimas para trabajar en equipo. En caso de obtener una valoración negativa, tendrá que diseñar actividades de entrenamiento para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para el desempeño de la tarea.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Evaluación del proceso. Mientras los miembros de cada equipo están trabajando, el docente puede realizar actividades de evaluación continuada con el objetivo de proponer mejoras y reorientar los trabajos. Concretamente, la observación de los equipos puede realizarse de manera informal –a través de comentarios o registro de anécdotas– o de manera más formal mediante inventarios o informes. Ahora bien, los componentes de cada grupo también podrán llevar a cabo una acción evaluativa de su propio trabajo, siempre y cuando cuenten con el tiempo suficiente para reflexionar en torno a él.
- Evaluación final. Una vez que el trabajo haya concluido, el docente efectuará una evaluación sobre el producto obtenido, los procesos desarrollados y las competencias de interacción alcanzadas. Así, al poner una calificación única a cada equipo consigue que los estudiantes se responsabilicen no solo de su aprendizaje, sino también del de sus compañeros.

a) Objetivo

Conocer la percepción que mantiene el alumnado universitario acerca del aprendizaje cooperativo, así como de los *pros* y *contras* encontrados durante su desarrollo e implementación.

b) Descripción del trabajo

Participantes

La muestra está compuesta por 56 estudiantes de primero de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (16 hombres y 40 mujeres), con edades comprendidas entre los 18; 5 y 26; 5 años, los cuales participaron en una experiencia de aprendizaje cooperativo, en la asignatura de Psicología del desarrollo afectivo y social, la cual se desarrolló siguiendo esta metodología. Es preciso señalar que el 98,2% del alumnado tenía experiencia previa con esta modalidad didáctica. Concretamente, el 24,1% informó que durante su época escolar (colegio-instituto) ya habían desarrollado tareas académicas a través de grupos de trabajo



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

cooperativos; el 27,8% cuando comenzó la universidad –en alguna otra asignatura–, y el 48,1% tanto en su época escolar como universitaria.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario –validado por un comité de expertos– con el fin de conocer la visión que tenía el alumnado en torno al aprendizaje cooperativo como método de trabajo. El cuestionario, compuesto por varios ítems con dos posibles opciones de respuesta, contenía además una serie de preguntas abiertas. Justamente, el cuestionario se centró en examinar las ventajas e inconvenientes de este modelo didáctico, tanto en un plano interpersonal, como académico-formativo en particular.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó el último día lectivo de clase, dentro del aula y en la propia universidad. Para ello, se utilizó parte del tiempo de clase. Durante la sesión, el propio investigador estuvo presente, y fue el encargado de explicar a los participantes cómo debían contestar el cuestionario; así como aclarar cuantas dudas pudiesen tener durante su cumplimentación. Finalmente, se efectuó un análisis estadístico de los datos recogidos con el programa SPSS 15.0, aplicando pruebas de Chi-cuadrado (χ^2) para determinar la relevancia de las posibles diferencias en cada uno de los ámbitos estudiados. En el caso de las preguntas abiertas, se procedió con anterioridad a un análisis de contenido, buscando categorías de respuesta equivalentes para cada uno de los aspectos indagados.

c) Resultados y/o conclusiones

Nuestros resultados indican, tal y como puede apreciarse en la Figura 1, que el 80,4% de los estudiantes valora de forma positiva este modelo didáctico como método de trabajo ($\chi^2_{(3)} = 93,571, p < .001$), apuntando un 55,4% que esta metodología es un instrumento eficaz para mejorar competencias instrumentales específicas como la organización.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

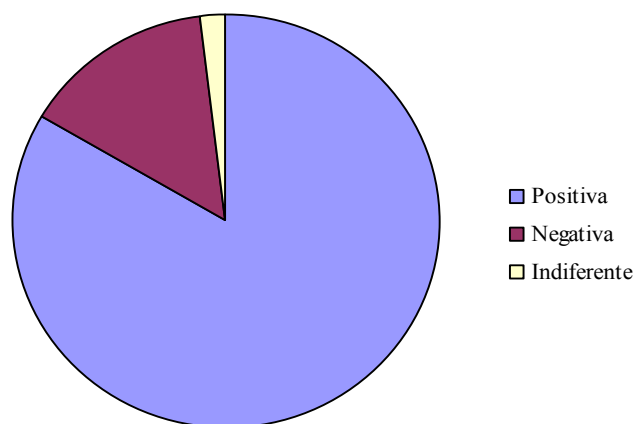


Figura 1. *Valoración de la experiencia de aprendizaje cooperativo.*

Sin embargo, el 53,6% de los alumnos piensa que habría obtenido mejores resultados si la forma de trabajo hubiese sido individual. Precisamente, los alumnos que emiten una valoración negativa e indiferente son los que consideran en mayor medida este hecho. Así, mientras que el 100% de los alumnos que evaluaron la experiencia como negativa e indiferente señaló que un método de trabajo tradicional –basado en la individualidad–, les habría reportado resultados más satisfactorios, solo el 37,8% de aquellos cuya valoración fue positiva estuvo de acuerdo con esta afirmación ($\chi^2_{(3)} = 13,472, p < .010$). Y es que, el 62,2% de estos, estima que con otro método pedagógico sus resultados finales habrían sido peores.

Asimismo, la totalidad de los discentes concluye que esta dinámica de trabajo les ofrece múltiples ventajas frente a otro tipo de metodologías (véase Tabla 1). Concretamente, el 37,5% señala que el aprendizaje cooperativo es un método eficaz con el cual se disminuye la carga de trabajo individual, añadiendo un 26,8% que posibilita el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Además, el 25% asegura que se generan productos más completos y con mayor calidad, el 17,9% que se promueven procesos interpersonales de ayuda mutua, y el 16,1% que se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y el 10,7% el compartir ideas. Igualmente, un 10,7% certifica que se mejora la relación con el resto de compañeros y un 8,9% afirma que potencia el desarrollo de habilidades interpersonales,



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

junto con otro 8,9% que dice que mejora la organización. Por último, un 5,4% sostiene que es un entrenamiento eficaz para el ejercicio de la práctica profesional, otro 5,4% considera que posibilita el aprendizaje de nuevas formas de hacer, un 3,6% aclara que aumenta el nivel de implicación en la tarea y otro 3,6% concluye que ayuda a mejorar la gestión del tiempo ($\chi^2_{(12)} = 58,150, p < .001$). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en función del género. Precisamente, el 31,3% de los alumnos varones aseguró que esta metodología le ayudó a desarrollar su pensamiento crítico, frente al 90% de las alumnas que no tuvo en cuenta esta aseveración ($\chi^2_{(1)} = 3,826, p < .050$). Del mismo modo, mientras que ninguno de los estudiantes que valoraron de forma negativa la experiencia mencionó como una ventaja el compartir ideas, esta sí fue considerada por el 11,1% de los alumnos cuya valoración fue positiva y por el 100% de los que les resultó indiferente ($\chi^2_{(3)} = 9,541, p < .050$). Además, el incremento del nivel de implicación en la tarea fue uno de los beneficios que únicamente destacaron los alumnos con una valoración negativa ($\chi^2_{(3)} = 16,074, p < .010$).

Ventajas	Ejemplos
Disminución de la carga de trabajo individual	Laura (19; 2): <i>“Implica menor cantidad de trabajo para uno mismo y menos agobio.”</i>
Aprendizaje de los contenidos de la asignatura	Bosco (19; 1): <i>“Considero que en parte ha sido positiva, dado que refuerza nuestros conocimientos sobre la asignatura.”</i>
Productos más completos y con mayor calidad	María (21; 10): <i>“Cuatro cabezas piensan mejor que una. Además, el trabajo se enriquece con la variedad de los diferentes puntos de vista u opiniones.”</i>
Ayuda mutua	Patricia (19; 1): <i>“Si te toca un buen grupo trabajador y que sepa organizarse estupendo, porque podrás compartir todo y ayudarte los unos a los otros.”</i>
Desarrollo del pensamiento crítico	Carlos (19; 5): <i>“Pienso que los trabajos son más importantes que un examen, ya que cuando trabajas lo importante es saber razonar, entender y no saber de memoria. Hay que saber buscarse la vida y no memorizar y “ser un loro”, lo que no quita que la memoria sea importante.”</i>



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Compartir ideas	Jorge (26; 5): <i>“Las ideas que puede aportar alguien siempre pueden corregirse o complementarse por un compañero.”</i>
Mejora de la relación con los compañeros	Alejandra (19; 10): <i>“He mejorado mi relación con la mayoría de miembros de mi grupo de trabajo.”</i>
Desarrollo de habilidades interpersonales	Lucía (19; 3): <i>“Que te ayuda a desarrollar empatía a la hora de trabajar en grupo.”</i>
Organización	Gema (19; 2): <i>“Se disminuye el trabajo y te organizas mejor.”</i>
Entrenamiento eficaz para la práctica profesional	Jimena (20; 4): <i>“Se puede dividir el trabajo en cantidad, y que probablemente en el futuro tengamos que trabajar así. No me gusta trabajar en grupo, pero entiendo que el mundo laboral es así.”</i>
Aprendizaje de nuevas formas de hacer	Ángel (19; 3): <i>“Aprender de ellos técnicas o formas nuevas de trabajo.”</i>
Incremento del nivel de implicación	Olga (18; 10): <i>“Reparto de tareas, mayor aporte de ideas, te obligas a trabajar más, ya que la nota de los demás también depende de la tuya.”</i>
Gestión del tiempo	Ana (19; 3): <i>“Repartir mejor el trabajo y gestionar mejor el tiempo.”</i>

Tabla 1. *Ventajas del aprendizaje cooperativo*

Paralelamente, aunque el 94,6% de los educandos advirtió que existen diversos obstáculos que entorpecen y obstruyen el ejercicio cooperativo, hubo un 5,4% que aseguró no haber encontrado ningún problema durante su desarrollo y ejecución ($\chi^2_{(1)} = 44,643$, $p < .001$). Precisamente, entre aquellos que mencionaron haber encontrado algún inconveniente (véase Tabla 2), el 35,8% se refirió a la coordinación, el 28,3% a la irresponsabilidad de ciertos miembros del grupo –el efecto polizón–, y un 18,9% indicó incompatibilidades horarias –fuera del horario lectivo– y geográficas –marcadas por el lugar de residencia–, junto con otro 18,9% que subrayó la búsqueda de acuerdos. Por otro lado, un 11,3% señaló el deterioro de la relación grupal, un 9,4% la diversidad de intereses y estilos de trabajo divergentes, otro 9,4% el desequilibrio entre el tiempo fijado –para el desarrollo de la actividad– y el volumen de trabajo exigido, y un 9,4% reveló el incremento del nivel de estrés como uno de los factores obstructores principales. Igualmente, un 3,8% señaló la existencia de un conocimiento fraccionario de los productos creados –trabajos– y otro 3,8%



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

la imprecisión de aspectos instruccionales. Por último, un 1,9% citó el elevado tiempo de dedicación, otro 1,9% la construcción de conocimiento y otro 1,9% la desconfianza hacia el rendimiento de otros miembros del grupo ($\chi^2_{(12)} = 67,583, p < .001$).

Dificultades	Ejemplos
Coordinación	Pedro (19; 1): <i>“La organización y distribución equitativa del trabajo.”</i>
Efecto polizón	Leticia (19; 2): <i>“Había mucha gente, o algunas personas, que no se implican lo suficiente, siguiendo la “ley del mínimo esfuerzo”. Gente que no se compromete y no participa y tienes que hacer tú mismo el trabajo.”</i>
Incompatibilidad horaria y geográfica	Cristina (18; 7): <i>“La principal dificultad encontrada a la hora de trabajar en equipo fue el modo de sincronizar horarios, ya que no residimos en el mismo lugar y el reunirnos en un sitio determinado era algo difícil. Otra desventaja es el no poder organizar la realización de las tareas según mejor te convenga, sino que tienen que hacerse cuando cuatro personas puedan.”</i>
Búsqueda de acuerdos	Victoria (18; 9): <i>“Cuando hay diversas opiniones sobre un tema, lo que más cuesta a veces es llegar a un consenso, pero siempre lo conseguimos.”</i>
Deterioro de la relación grupal	Beltrán (18; 9): <i>“Roces por la organización del grupo en torno a las prácticas.”</i>
Intereses y estilos de trabajo divergentes	Álvaro (19; 3): <i>“Su método de trabajo no es el mismo que el mío. Soy más metódico y me gusta mucho más dejar los trabajos “perfectos” lo que ha hecho que tenga que trabajar más que los demás, y también ha fomentado en algún caso un sentimiento en mí de que otros están sacando “mi nota”. Pero esto es así, por eso no somos homogéneos.”</i>
Desequilibrio entre el tiempo y el trabajo	Martina (18; 7): <i>“Al tener que realizar los trabajos en el aula, en muchas ocasiones resulta complicado trabajar rápido y contestar las ideas con los miembros del grupo.”</i>
Incremento del nivel de estrés	Blanca (18; 8): <i>“A pesar de que se ha ahorrado tiempo de trabajo en casa, el límite de tiempo en clase suponía un aumento del estrés individual y del grupo.”</i>
Conocimiento fraccionario del producto	Irene (19; 2): <i>“Lo único es que si nos repartimos el trabajo, quizás no te enteres bien de lo que tú no has hecho.”</i>



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Instruccionales	Isabel (18; 8): <i>“Falta de una concepción general del trabajo y lo que se pedía en él.”</i>
Tiempo de dedicación	Marta (18; 11): <i>“El tiempo que tardábamos en hacerlas y al escribirlas, por el resto nada, mis compañeras son estupendas.”</i>
Construcción de conocimiento	Sofía (21; 0): <i>“Las distintas opiniones, hacer una síntesis con todas ellas y descartar las no válidas.”</i>
Desconfianza hacia el rendimiento de otros	Teresa (20; 4): <i>“Soy muy controladora, porque me fio más de mi criterio que del de los demás. Me gusta más poder organizarme yo sola, elegir el nivel de compromiso, investigar y embaucarme más que limitándome a hacer mi parte del trabajo.”</i>

Tabla 2. *Dificultades del aprendizaje cooperativo*

Por ende, y teniendo en cuenta los resultados expuestos en las páginas anteriores, podemos concluir que la percepción que mantiene el alumnado universitario acerca del aprendizaje cooperativo –como propuesta metodológica– es muy positiva, sobre todo, tal y como afirma algo más de la mitad de los educandos, porque permite el desarrollo de competencias instrumentales específicas como la organización. No obstante, algo más de la mitad de los estudiantes considera que habría obtenido mejores resultados si la forma de trabajo hubiese sido individual. Exactamente, son los alumnos con una peor valoración de la experiencia los que corroboran esta aserción. Probablemente, esto se deba a la composición de sus equipos, donde parte de sus integrantes, fuesen compañeros negligentes que eludiesen su deber. Esto supondría que los restantes –expuestos a una sobrecarga de trabajo– tuviesen que asumir la responsabilidad propia y ajena. De ahí que, no vean con buenos ojos esta práctica pedagógica. Pese a todo, la totalidad de los discentes asegura que este modelo didáctico reporta ciertos beneficios. Concretamente, entre las ventajas mencionadas, destacan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, la promoción de procesos de ayuda mutua, el desarrollo del pensamiento crítico, el aumento del nivel de implicación en la tarea y la creación de trabajos más completos y con mayor calidad. En este sentido, se encontraron diferencias significativas en función del género. Precisamente, los alumnos varones señalaron en mayor medida que las alumnas que esta metodología les permitió desarrollar su pensamiento crítico. Además, mientras que ninguno de los estudiantes que



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

evaluaron como negativa la experiencia mencionó como una ventaja el compartir ideas, esta sí fue considerada por algo menos de un quinto de los alumnos cuya valoración fue positiva y por todos a los que les resultó indiferente. Por otro lado, el incremento del nivel de implicación en la tarea fue uno de los beneficios que únicamente destacaron los alumnos con una valoración negativa. Finalmente, la mayoría del alumnado señaló que se encontró con múltiples dificultades durante su desarrollo e implementación. En efecto, problemas de coordinación, incompatibilidades horarias y geográficas, la búsqueda de acuerdos o la irresponsabilidad de otros miembros del grupo, junto con el deterioro de la relación interpersonal, fueron los inconvenientes más destacados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, Ll., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3) 111-126. Descargado el 15 de diciembre de 2011 de, http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437275.pdf
- Apocada, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp.169-190). Madrid: Alianza.
- Benito, A., Bonsón, M. e Icarán, E. (2007). Metodologías activas. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Benito, A. y Cruz, A. (2007). Introducción. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 11-21). Madrid: Narcea.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Bosch, D. y González, N. (2007). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de los maestros-as de Educación Primaria para el desarrollo de competencias profesionalizadoras. En R. M^a. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp. 149-157). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cifuentes, P. (2006). El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 43-57.
- De la Cruz, M^a A. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente. En J. Ruiz (Coord.), *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 43-120). Jaén: Universidad de Jaén.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp.17-26). Madrid: Alianza.
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 183-195). Madrid: Morata.
- González, N. y García, M^a R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza- aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 1-13.
- Lanza, D. y Barrios, A. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio exploratorio con alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. *CIDUI12*. Descargado el 5 de abril de 2014 de, <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/123>



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- León, B. y Latas, C. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Campo Abierto*, 25-26, 13-21.
- Ochando, L., Pou, R., García, R. y Bertomeu, J. (2008). Metodologías activas en el marco del EEES: Aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipo coordinados. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 104 (2), 135-139.
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia Europea. *Ed.uco*, 1, 38-61.
- Palomares, A. y Garrote, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Sánchez, M^a P. (2010). El puzzle o técnica de trabajo cooperativo. En M^a P. Sánchez (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, (pp. 37-47). Madrid: Narcea.
- Siota, M. (2009). Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. *Instituto de Estudios Fiscales*, 30, 237-243.