



Opinión de los estudiantes de CAFD tras la aplicación de una sesión de aprendizaje cooperativo a partir de una reflexión individual

Laura Ruiz-Sanchis¹, Concepción Ros Ros¹, Julio Martín-Ruiz¹, Irene Moya-Mata²

¹Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir; ²Universidad de Valencia

concepcion.ros@ucv.es

Resumen. El objetivo de estudio fue analizar la opinión del alumnado a partir de la reflexión individual realizada tras la aplicación de una sesión de aprendizaje cooperativo, y la relación existente entre las variables categóricas en función del sexo. La muestra fue de 142 alumnos, de 3º de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se realizó un análisis de frecuencias en función de la variable reflexión individual mediante escala Likert; un análisis comparativo de las variables del estudio y el sexo; una prueba de muestras independientes T-student; un análisis entre el sexo y el resto de las variables del estudio, y la valoración en la reflexión individual y resto de variables (Chi cuadrado de Pearson). Se utilizó una Anova de un factor para comprobar las significancias entre la percepción de la consecución de los retos y las variables del estudio. Los resultados indican que el alumnado valora como muy satisfactoria la sesión de retos cooperativos, y afirma haberse sentido muy bien durante la misma. El análisis comparado muestra diferencias, las mujeres puntúan más alto para el trabajo con compañeros. Se confirma que existe una relación entre el sexo y el trabajo con los compañeros. Los retos valorados positivamente, los alumnos puntúan alto en el trabajo con los compañeros, la concentración en la tarea y la planificación del tiempo destinado a cada uno de ellos, y cuando la consecución de retos ha sido valorada como regular, puntúan más alto en los errores cometidos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, voz del alumnado (opiniones), Educación superior, Educación Física.



Opinión de los estudiantes de CAFD tras la aplicación de una sesión de aprendizaje cooperativo a partir de una reflexión individual

Laura Ruiz-Sanchis¹, Concepción Ros Ros¹, Julio Martín-Ruiz¹, Irene Moya-Mata²

¹Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir; ²Universidad de Valencia
concepcion.ros@ucv.es

Introducción

El nuevo escenario de la educación superior requiere fomentar perspectivas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, teniendo en consideración el surgimiento de entornos diferentes (virtuales, simulados o reales) donde el alumnado pueda construir sus conocimientos y competencias.

El proceso de convergencia en EEES ha dado lugar a un renovado impulso a las metodologías orientadas al aprendizaje activo y constructivo del alumnado, haciendo especial hincapié en aquellas donde adquiera las habilidades y competencias que le permitan abordar con éxito diversas situaciones que tendrán que afrontar en el futuro a nivel personal, social y profesional (Herrada y Baños, 2018).

Una de las competencias más valoradas para la adaptación del alumnado al ámbito laboral y social es el trabajo en equipo, ya que los perfiles profesionales exigen tanto disposición para el trabajo en grupo como una competencia interpersonal básica.

Es necesario pues, que los estudiantes participen de manera activa y tomen decisiones en su propio proceso de aprendizaje (Delors, 1996). Un alumnado activo en su proceso de aprendizaje, exige desde el punto de vista docente, concebir y organizar el modelo de enseñanza sobre el aprendizaje del alumno, en base a la consecución de competencias (Guerra, Rodríguez, y Artiles, 2018).

Las metodologías activas favorecen que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, a la vez que se favorece su participación en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros. Propician que los estudiantes se impliquen en procesos de reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué resultados logran, proponiendo acciones concretas de mejora (Herrada y Baños, 2018).

Entre estas metodologías podemos encontrar, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Método de Caso (MdC), el Aprendizaje basado en Proyectos, Ambientes de Aprendizaje, o el Aprendizaje Cooperativo (AC) entre otros (Benito y Cruz, 2005; De Miguel, 2006; Vázquez-Romero, 2012; Zubimendi, Ruiz, Carrascal y de la Presa, 2010).

De las diversas metodologías activas, cabe destacar el AC, que ha sido utilizado en diferentes contextos educativos y sus ventajas han sido recogidas en numerosos artículos, por ejemplo, en relación a los efectos cognitivos (Camilli, López y Barceló, 2012; Lara-Ros, 2001; Ovejero, 1990); el aprendizaje de actitudes y valores, la mejora de la motivación, la conducta prosocial, el desarrollo de una mayor interdependencia (García, Traver y Candela, 2001). Según Slavin (1999) se produce un aumento de la autoestima, que se sustenta en una mejor relación con los compañeros, así como mayores expectativas de éxito a partir del logro conseguido.

El AC es una metodología educativa donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos, aunando esfuerzos, para generar su propio aprendizaje y el del resto de sus compañeros, y conseguir una meta común (Johnson y Johnson, 1999, Johnson, Johnson y Holubec, 2006; Velázquez, 2010). Por tanto, para que se produzca el aprendizaje, es necesaria la corresponsabilidad por parte de los estudiantes



(Velázquez, 2017). Esta situación genera una interdependencia positiva, entendida como la necesidad de que todos trabajen juntos para conseguir un objetivo común (López y Acuña, 2011).

En palabras de Fernández-Río (2014), el aprendizaje cooperativo, es un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes, a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia la interacción e interdependencia positivas, y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices.

Para que una actividad sea cooperativa debe tener entre otras las siguientes condiciones o elementos (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Lara-Ros, 2001; Torrego y Negro, 2012):

- La interacción cara a cara (o promotora), dado que los miembros del grupo están en contacto directo durante la realización de la tarea, necesitan relacionarse, interactuar y promover los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros.

- La interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Uno solo tendrá éxito, si los demás también lo tienen. Los miembros dependen unos de otros de manera positiva para alcanzar el objetivo señalado.

- El procesamiento grupal, pues se comparte y discute en el grupo toda la información para tomar las decisiones de forma consensuada.

- Responsabilidad personal y rendimiento individual, pues cada miembro del grupo debe tener un rol y ser responsable de realizar su parte del trabajo.

- Habilidades sociales. La interacción y la comunicación durante la ejecución de las actividades desarrollan destrezas interpersonales como respetar los turnos, aprender a escuchar, a animar, etc.

A la hora de llevar a cabo el AC, podemos utilizar diferentes modelos a la hora de diseñar tareas cooperativas, incluyendo la técnica el Puzzle de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Sanapp, 1978), Juego – Concurso De Vries (De Vries y Slavin, 1978), Grupo de investigación (Sharan y Sharan, 1994), Marcador colectivo (Orlick, 1990), Tres vidas (Grineski, 1996), Yo hago – nosotros hacemos (Velázquez, 2003), Piensa – comparte - actúa (Velázquez, 2010), o la denominada resolución de problemas en grupos cooperativos (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001).

Dentro del ámbito de la Educación Física, en los últimos años se han publicado numerosos artículos que describen experiencias de aplicación de distintas estructuras cooperativas. Fernández-Río (2017), presenta el ciclo del Aprendizaje Cooperativo, para integrar el AC en contextos de Educación Física, en el que proporciona un marco que permite a docentes y alumnado, comprender, aprender, usar e integrar de manera progresiva el AC. El ciclo está compuesto por 3 fases; la primera creación y cohesión de grupo, la segunda el aprendizaje como contenidos a enseñar y la tercera el AC como recurso para enseñar y aprender.

Los resultados obtenidos respecto al AC, como metodología, recogidos en las numerosas revisiones realizadas, en distintas etapas educativas, así como materias, destacan su importancia. En el presente estudio se recoge la voz del alumnado sobre el que se aplica el AC como metodología didáctica, que nos permite tener en cuenta la perspectiva del alumnado (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012), y que consideramos imprescindible para completar los resultados presentados.

Podemos encontrar diversos estudios, que recogen la voz del alumnado y el AC en el ámbito universitario. En el Máster de Formación del profesorado de Secundaria, de la Universidad del País Vasco (Gil, 2015), se recoge la percepción del alumnado sobre el AC, en la materia “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, sobre la identificación de los aprendizajes realizados en la materia, la identificación de los



aprendizajes realizados sobre el trabajo cooperativo, y valoración de la experiencia con metodología de AC; de los resultados cabe destacar que la totalidad de los participantes realizaron una evaluación positiva de la experiencia.

En el grado de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Guerra, et al. (2019) plantean una experiencia para conocer la percepción del alumnado a través del desarrollo de un taller de resolución de conflictos a sus iguales del Grado de Magisterio de Educación Primaria. Utilizaron un autoinforme de cuatro dimensiones. El alumnado consideró beneficioso el AC, como modelo de aprendizaje activo, valorando en primer lugar las habilidades sociales (100%), seguida del procesamiento grupal (97,6%), la interacción cara a cara (91,5%) y la interdependencia positiva (89%).

En el Grado de Maestro de la Universidad de Jaén, se realiza una investigación con el objeto de conocer las actitudes y percepciones hacia el desarrollo de estrategias cooperativas en su proceso de aprendizaje (Pegalajar y Colmenero, 2013). Se aplicó un cuestionario a 416 estudiantes de primero. Los resultados mostraron la percepción favorable del alumnado hacia el AC, valorando positivamente la planificación planteada por el profesor, como su repercusión hacia su proceso de aprendizaje. Atendiendo a la edad del alumnado, los de mayor edad se mostraron más receptivos hacia el AC (entre los 22 y 24 años el 86,2% y los mayores de 24 años con un 97%, se muestran favorables).

Una experiencia con 130 estudiantes de la Universidad de Córdoba (España) y La Sapienza (Italia), sobre el AC experimentado con la utilización de mapas mentales para potenciar el aprendizaje y la adquisición de competencias, mostró el acuerdo generalizado de los beneficios aportados en el proceso de elaboración cooperativa de mapas mentales. Se utilizó una escala Likert con 11 ítems. Los beneficios reseñan con más de un 80%, la mejora en la comprensión y organización de la información y del ambiente de trabajo, lo que permite el desarrollo de valores como el respeto (67,7%). Los resultados evidencian ligeras diferencias en las opiniones en función de la edad (para el alumnado más joven, la elaboración colaborativa facilitó la comprensión de los temas trabajados, y que el uso de colaborativo de mapas mentales repercute en una mejor resolución de dificultades); el género (las mujeres suelen alcanzar medias más elevadas que los hombres); y la nacionalidad (el grupo de España parece manifestar una opinión más favorable hacia el proceso de aprendizaje, mientras que el grupo de Italia obtiene una media superior en el desarrollo de la seguridad en uno mismo en el momento de compartir ideas y facilita el desarrollo de debates).

Por último, un estudio realizado en la Universidad de Cantabria, en el 2º Ciclo de Psicopedagogía, a 39 alumnos, sobre el AC como estrategia de Enseñanza – Aprendizaje, perciben que su rendimiento mejora con la práctica de aprendizaje cooperativo, que las relaciones entre los estudiantes resultan más estables, profundas y comprometidas en el AC que en tradicional; reconoce la valoración global del AC, les ha ayudado a entender mejor los temas difíciles, a aprovechar mejor el tiempo de estudio.

Método

Se trata de una investigación educativa aplicada y exploratoria, con el objetivo de conocer la opinión de los alumnos sobre una sesión de aprendizaje cooperativo a partir de una reflexión individual.

Para llevar a cabo la recogida de datos, se entregó una Ficha de Autoevaluación elaborada *ad hoc*, a cada uno de los alumnos participantes al final de la sesión de trabajo



de Aprendizaje Cooperativo. Los retos se solucionaban en grupos de hasta 8 miembros, y constaba la sesión de horas de duración constaba de 8 retos diferentes, entre los que podía elegir cual realizar en cada momento.

El muestreo por conveniencia no probabilístico está formado por 142 alumnos y alumnas ($n=142$), de los cuales 116 son hombres (81%) y 27 son mujeres (19%). El alumnado está cursando 3º de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Análisis estadísticos

Se presenta un análisis de frecuencias en función de la variable reflexión final personal en la puntuación de escala Likert del 1 al 4 (donde, 4- Me he sentido muy bien, y 1- Me he sentido muy mal). Posteriormente, estas frecuencias se agruparon por sexo (masculino y femenino), obteniendo un porcentaje válido.

Para el análisis comparativo de las variables del estudio (Retos que han salido, Trabajar con compañeros, Planificación del tiempo, Concentración en el trabajo, Errores cometidos, Aciertos realizados y Reflexión final) y el sexo de los participantes se aplicó el análisis de la prueba de muestras independientes *T*-student. Y con el objeto de conocer la relación entre las variables categóricas se realizaron dos análisis, el primero entre el sexo y el resto de variables del estudio, y un segundo análisis de la valoración en la reflexión final y resto de variables, donde se aplicó la prueba Chi cuadrado de Pearson.

Finalmente se utilizó el análisis de la Anova de un factor para comprobar las significancias entre la percepción de la consecución de los retos si estos han salido muy bien, bien, regular o mal, y las variables del estudio, obteniendo los resultados del análisis con un nivel de significación del 95%, si $p > .05$.

Resultados

Con los resultados descriptivos, se puede inferir que la satisfacción personal al término de la sesión de Aprendizaje Cooperativo es en general favorable, con un 64,2% de participantes que se han sentido muy bien durante la sesión, un 30,7% bien y un 5,1% regular, no existiendo ningún alumno que eligiera la opción negativa. Véase la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia de respuesta en reflexión final.

	Frecuencia	Porcentaje
Me he sentido regular	7	5,1%
Me he sentido bien	42	30,7%
Me he sentido muy bien	88	64,2%

Al agrupar las respuestas en relación a la variable sexo con el objeto de conocer las frecuencias por grupo, se obtuvieron resultados en los porcentajes de respuesta de los hombres con un 60,9% que se han sentido muy bien, frente al 77,8% de las mujeres. Véase la Tabla 2:

Tabla 2. Porcentaje de respuesta según grupo de sexo.

Sexo		Porcentaje
Hombre	Me he sentido regular	4,5%
	Me he sentido bien	34,5%
	Me he sentido muy bien	60,9%
Mujer	Me he sentido regular	7,4%
	Me he sentido bien	14,8%
	Me he sentido muy bien	77,8%



Las valoraciones más altas para el alumnado en las 4 variables del estudio son un 59,4% que opina que los retos han salido bien, un 66,4% que considera que el trabajo con los compañeros ha sido muy bueno, un 48,3% que la planificación del tiempo ha sido buena y un 64,3% que la concentración que el alumnado ha puesto en sus tareas ha sido buena.

Al realizar el análisis comparativo de todas las variables del estudio con el sexo de los alumnos participantes, se encontraron diferencias significativas en el análisis de la prueba de muestras independientes *T*-student, para el trabajo con compañeros y las mujeres ($F=6,482$; $p=0,01$). Véase en la Tabla 3:

Tabla 3. Tabla de análisis comparativo de las variables del estudio y sexo.

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Retos que han salido en la sesión	Hombre	116	3,27	,580
	Mujer	27	3,33	,555
El trabajo con mis compañeros ha salido	Hombre	116	3,59	,589
	Mujer	27	3,74	,447
La planificación del tiempo ha sido	Hombre	116	2,77	,827
	Mujer	27	2,85	,770
Mi concentración durante la sesión ha sido	Hombre	116	3,28	,541
	Mujer	27	3,30	,465
Los errores cometidos han sido	Hombre	96	6,95	2,796
	Mujer	20	7,00	2,734
Los aciertos realizados han sido	Hombre	107	6,58	1,976
	Mujer	27	6,30	2,163
La reflexión personal final ha sido	Hombre	110	3,56	,583
	Mujer	27	3,70	,609

Se aplicó la prueba de Chi cuadrado de Pearson, para conocer la relación entre las variables categóricas, confirmando que existe relación entre el sexo y el trabajo con los compañeros ($X^2=1.824$; $p=.02$). La consideración de residuos corregidos permitió indicar que las relaciones alcanzaron un valor más alto en el caso de las mujeres y la máxima satisfacción en el trabajo con los compañeros con un valor de 0.9. Además, el estadístico obtuvo un valor de $p=.04$, confirmando que existe una relación entre los valores de la reflexión personal final y las variables tiempo de planificación ($X^2=12.453$; $p=.04$), concentración propia ($X^2=9.237$; $p=.03$) y errores ($X^2=32.311$; $p=.00$). La consideración de los residuos corregidos permitió indicar que las relaciones alcanzaron un valor más alto en la planificación del tiempo y la máxima satisfacción en un 2.4, en la relación entre la concentración propia y la puntuación más alta en un 1.7, y finalmente, una relación entre la sensación de insatisfacción y los errores cometidos con un 3.6.

Finalmente, se utilizó el análisis de la Anova de un factor para comprobar las significancias entre la percepción de la consecución de los retos. En este caso, vemos que hay diferencias en las variables; El trabajo con mis compañeros ($F=6,922$; $p=.00$), La planificación del tiempo ($F=22,558$; $p=.00$); Mi concentración durante la sesión ($F=6,637$; $p=.00$) y el grupo de alumnos, que puntuó la percepción de que los retos estuvieron muy bien, y, por otro lado, los errores cometidos ($F=3,857$; $p=.02$) y el grupo de alumnos que puntuó regular. Véase la Tabla 4.



Tabla 4. Tabla de análisis de Anova de un factor para la consecución de los retos y restos de variables.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
El trabajo con mis compañeros	Entre grupos	4,104	2	2,052	6,922	.001
	Dentro de grupos	41,504	140	,296		
	Total	45,608	142			
La planificación del tiempo	Entre grupos	22,977	2	11,489	22,558	.000
	Dentro de grupos	71,302	140	,509		
	Total	94,280	142			
Mi concentración durante la sesión	Entre grupos	3,399	2	1,699	6,637	.002
	Dentro de grupos	35,846	140	,256		
	Total	39,245	142			
Errores cometidos	Entre grupos	56,542	2	28,271	3,857	.024
	Dentro de grupos	828,243	113	7,330		
	Total	884,784	115			
Aciertos realizados	Entre grupos	10,301	2	5,151	1,280	.281
	Dentro de grupos	527,132	131	4,024		
	Total	537,433	133			
La reflexión personal final	Entre grupos	1,691	2	,846	2,495	.086
	Dentro de grupos	45,418	134	,339		
	Total	47,109	136			

Discusión

El documento de reflexión personal final de una sesión de aprendizaje cooperativo en alumnos de 3º de Grado en la FCAFD, contenía un cuestionario a modo de autoevaluación. A partir de los resultados de éste se concluye que el alumnado participante valora como muy satisfactoria la sesión de retos cooperativos, y afirman haberse sentido muy bien durante la misma, como ponen de manifiesto otros estudios (Aramendi, et al., 2014; Gil, 2015; González y García, 2007). En cuanto a las diferencias en los descriptivos sobre la satisfacción en relación con el sexo de la muestra, ellas son las que puntúan más alto. Además, al comparar los resultados de ambos grupos, se obtiene una relación significativa entre las mujeres y la máxima valoración en la percepción de que el trabajo con los compañeros ha salido bien (Muñoz, Hinojosa y Vega, 2016).

Al relacionar los valores de reflexión personal final y las variables tiempo de planificación y el nivel de concentración que ha mantenido durante la sesión se obtuvieron relaciones positivas, demostrando que los alumnos que organizan el tiempo de las tareas y se concentran en las mismas terminan más satisfechos la sesión (Ibáñez y Gómez, 2004). Mientras que se observa una relación significativa entre los alumnos que cometen errores y la baja puntuación en la satisfacción.

En el estudio refleja que cuando los retos se valoran positivamente los alumnos puntúan alto en el trabajo con sus compañeros (Gil, 2015; Guerra, et al., 2019), en su concentración en la tarea y planificación del tiempo destinado a cada uno de los retos (Guerra, et al., 2019; Ibáñez y Gómez, 2004), mientras que los alumnos que valoran como regular la consecución de los retos puntúan más alto en los errores cometidos durante su ejecución.

Conclusión

Los retos cooperativos suponen experiencias que reportan numerosos beneficios en el alumnado de la facultad porque permiten vivir una experiencia de trabajo real en equipo que enseña a asumir responsabilidades y adquirir habilidades sociales. Somos



conscientes de que para que existan efectos reales sobre el grupo se necesita un mayor tiempo de asimilación y maduración, para así desarrollar verdaderamente la cohesión y eficacia que se le adjudica a esta metodología.

Los resultados indican que es necesario desarrollar las capacidades de planificación y los hábitos de trabajo autónomo que requiere un trabajo en equipo eficaz donde parece que las alumnas se encuentran más acomodadas, alejándonos de las experiencias que hasta el momento han vivido nuestros alumnos donde el trabajo en grupo es particularmente competitivo, lo cual favorece el perfil de los alumnos individualistas.

Consideramos que el uso de grupos cooperativos en el aula es de gran ayuda a nivel cognitivo y de desarrollo de habilidades sociales. El alumnado descubre su potencial de trabajo generando entusiasmo a la hora de colaborar por conseguir un objetivo común. El compromiso en el aula es activo, intercambiando opiniones, construyendo por ellos mismos los conceptos que deben adquirir y van aprendiendo de los errores personales.

Además, consideramos que la voz del alumnado tiene un gran potencial para el cambio y la mejora educativa. Los testimonios del alumnado pueden ofrecernos pistas para implementar cualquier cambio metodológico tendente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, tanto para la mejora del conocimiento como la adquisición de competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P. Bujan, K, Garín, S. y Vega. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Camilli, C., López, E y Barceló, M. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación e la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30, 81-103.
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencia. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vries, D. y Slavin, R. (1976). *Teams-Games-Tournaments: A Final Report on Children Tutoring Children*. Baltimore: John Hopkins University
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO
- Fernandez-Rio, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Filding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.



- García, R. Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS
- Gil Molina, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 125-146.
- González, N. y García, M.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.
- Gracia, M.M. y Traver, J.A. (2016). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio de caso. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2) 129-144.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning In Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Artilles, J. (2018). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Rexe. (en prensa)* Doi: 10.21703/rexe.20191836guerra5
- Herrada, R.I. y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23),99-108.
- Ibáñez, V.E. y Gómez, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, 54, 69-79.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, D.W. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, D.W. y Maruyama, G. (1983). Independence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and meta-analysis of research. *Review Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 89(1), 47-62.
- Lara-Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE: Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, XIV, 28-37.
- Muñoz, J.M., Hinojosa, E.F. y Vega, E.M. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 136-151.
- Orlick, T. (1990). *Libre para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria. REDU* 11(3), 343-362.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*. Westport, CT: Greenwood.



- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Vázquez-Romero, B. (2012). Aprendizaje cooperativo: un reto para aprender, una manera de enseñar. *Revista de Investigación Universitaria*, 11, 93-98.
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en educación Física. *En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza. Cederrón.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE
- Zubimendi, J.L., Ruiz, M.P., Carrascal, E. y de la Presa, H. (2109). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: manual de ayuda al profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.