

January 2009

Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior

Aracely Camelo

Universidad de La Salle, acamelos@unisalle.edu.co

Nancy García

Fundación Universitaria Monserrate, nliliana70@hotmail.com

Sandra Merchán Rubiano

Universidad Manuela Beltrán, sandra.merchan@umb.edu.co

Luis Evelio Castillo

Universidad de La Salle, lecastillo@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Camelo, A., N.García, S.Merchán Rubiano, y L.Castillo. (2009). Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 109-121.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior¹

Aracely Camelo* / Nancy García** / Sandra Merchán Rubiano*** / Luis Evelio Castillo****

Recibido: 25 de febrero de 2009

Aceptado: 30 de marzo de 2009

Resumen

Esta investigación se originó en la propuesta de la Maestría en Docencia para indagar sobre las estrategias de enseñanza desde la revisión de antecedentes investigativos y bibliográficos. El resultado permitió establecer la diferenciación conceptual entre trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo y estrategias de enseñanza. Por *aprendizaje cooperativo* se entiende un modelo de enseñanza que incluye un conjunto de estrategias para la construcción de conocimiento de manera cooperativa, siendo parte de éste el trabajo colaborativo. Por *estrategias de enseñanza* se entienden los procesos que requieren de momentos de desarrollo en las etapas de planeación, implementación y evaluación. A partir de las anteriores comprensiones, con un enfoque cualitativo y método etnográfico, la investigación caracterizó la planeación, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la educación superior a partir de una muestra de cinco universidades bogotanas: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad de La Salle y Universidad Católica de Colombia. Los resultados mostraron que el aprendizaje cooperativo se configura a partir de estrategias con las cuales el docente promueve la cooperación entre iguales para alcanzar una meta común de aprendizaje en tres tipos de prácticas: la práctica intencionada en referentes teóricos y conceptuales del aprendizaje cooperativo, la práctica intencionada en estrategias de trabajo colaborativo y las prácticas intencionadas en trabajo en grupo sin apropiación explícita de referentes del aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, didáctica, estrategia de enseñanza, enseñanza universitaria, planeación, implementación, evaluación.

Teaching strategies of cooperative learning in Higher Education

Abstract

From the proposal made in order to investigate about Teaching strategies concerning to collaborative work, checking previous investigations and the bibliography, it is settle down the conceptual relationship between Collaborative Work, Cooperative Learning and Strategy of Teaching; concluding that Cooperative learning is understood like a teaching model that includes a group of strategies for the knowledge construction in a cooperative way; teaching strategies are process that require development moments in the planning, implementation, evaluation stages; and that the strategies of collaborative work make part of this teaching model. Starting from the previous understanding, with a qualitative focus and ethnographic method; the investigation characterizes the planning, implementation and evaluation stages of the Teaching strategies of Cooperative Learning in Higher Education in five Universities from Bogotá, having that the Cooperative Learning is configured from strategies which the teacher promotes the cooperation among equals to reach a learning goal, in three kinds of practical: Intentional practice on theoretical and conceptual of Cooperative Learning, Intentional practice in strategies of collaborative work and, intentional practice in group work without any explicit appropriation of cooperative learning theory.

Keywords: cooperative learning, didactics, teaching strategy, university teaching, planning, implementation and evaluation.

¹ Este artículo es fruto de la tesis de las autoras de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, bajo la dirección del profesor Luis Evelio Castillo.

* Colombiana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesora de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: acamel@unisalle.edu.co

** Colombiana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesora de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: nliliana70@hotmail.com

*** Colombiana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente investigador de la Universidad Manuela Beltrán. Correo electrónico: sandra.merchan@umb.edu.co

**** Colombiano. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lecastillo@unisalle.edu.co.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior se tienen en cuenta los aportes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (Unesco, 1996) en la cual se establece que la educación es un proceso permanente que debe orientarse al desarrollo de potencialidades. Asimismo, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (ibídem, 1998) propone cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este sentido, se promulga la educación como un proceso relacional entre estudiantes y docentes quienes trabajan conjuntamente para el logro de una meta en común. Este punto de vista supone cambiar los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas con respecto al compromiso formativo de las instituciones educativas.

En el entorno educativo, el concepto de estrategia significa, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. En términos de la didáctica, la *estrategia* “es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (Panqueva, s. f.).

Por otra parte, Eggen y Kauchak (2005) definen el aprendizaje cooperativo como un modelo de enseñanza que incluye un conjunto de estrategias que incentivan una construcción del conocimiento entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Además, propicia en el estudiante la generación de conocimiento, debido a que se ve involucrado en el desarrollo de procesos investigativos, en los cuales su aporte es muy valioso al no permanecer como un ente pasivo que sólo capta información. Los autores también consideran que las estrategias de enseñanza implican un proceso que requiere de momentos de desarrollo en las etapas de planeación, implementación y evaluación. Al respecto, Molano (2006) destaca que el trabajo cooperativo posee una clara y eficaz estructura (probada en distintos contextos) que permite aprender a trabajar con otros.

En el contexto educativo colombiano y como profesionales relacionados con este ámbito y sus prácticas, se observa que hay necesidad de reflexionar sobre el quehacer

docente y el conocimiento y apropiación de los modelos pedagógicos y de las estrategias y técnicas utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, por nombrar sólo algunos de los fundamentos esenciales que todo educador debería conocer para desempeñarse en la educación superior.

Siendo el aprendizaje cooperativo un conjunto de estrategias pedagógicas que plantean la interdependencia positiva, la resignificación del papel del maestro, la comunicación efectiva y la responsabilidad que debe tener cada individuo con su propia formación y la de los demás, y considerados fundamentales estos elementos en la formación universitaria y observándose que algunas Universidades proponen en sus lineamientos pedagógicos o proyectos educativos la implementación del aprendizaje cooperativo, la pregunta generadora de la investigación es: ¿cómo son las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo que se implementan actualmente en la educación superior?

La consulta sobre *antecedentes investigativos* en el conocimiento del tema arrojó algunos resultados en Colombia e Iberoamérica, en los siguientes temas:

1. Investigación sobre educación superior en Colombia (Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002). Esta investigación indica que ha prevalecido la investigación sobre la enseñanza más que sobre el aprendizaje en la didáctica.
2. Aprendizaje cooperativo y problemas de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2003).
3. El trabajo cooperativo en la Universidad. La Universidad de La Salle desarrolla una propuesta de trabajo en grupo basada en tres pilares: planear, acompañar y evaluar desde los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo (Molano, 2006).
4. Sobre la influencia de los modelos de enseñanza-aprendizaje colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral. Universidad del Norte (Merlano *et ál.*, s. f.).
5. Resultados del trabajo pedagógico colaborativo, en relación con el aprendizaje colectivo y el liderazgo compartido. Universidad Central de Caracas (Méndez, s. f.).
6. Ambiente inclusivo en el aula mediante la colaboración entre pares con niños en situación de discapacidad cognitiva. Universidad Autónoma de México (Peña, 2005).

7. Modelos colaborativos como mecanismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la clase. Universidad del Cauca (Colombia) y Universidad de Chile (Collazos *et ál.*, s. f.).
8. Proyecto multidisciplinar de innovación docente con el fin de aprender en forma colaborativa. Universidad de Oviedo (Argüelles *et ál.*, 2004).

Como antecedentes bibliográficos, se encuentran, en primer lugar, textos que refieren fundamentos y métodos que configuran el aprendizaje cooperativo como propuesta metodológica estructurada: David y Roger Johnson (EUA, 1996), Robert Slavin (EUA 1999), Ramón Ferreiro Gravie (México, 2000, 2004) y Juan de Dios Arias Silva (Colombia, 2003). Asimismo, se encuentran textos en otros temas relacionados, por ejemplo: *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior: estado del arte: prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior* de la Pontificia Universidad Javeriana (2005) y *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* de Edith Litwin (Argentina, 1997).

Los referentes conceptuales se estructuraron, en primer lugar, a partir de puntos de vista teóricos en educación que sustentan el aprendizaje cooperativo y los aportes del modelo pedagógico interestructurante (De Zubiría, 2006); en segundo lugar, sobre la enseñanza universitaria como actividad profesional que posee su propia lógica e impone sus condiciones (Zabalza, 2002, 2003), y, finalmente, sobre el aprendizaje cooperativo frente a los conceptos de colaboración, cooperación y trabajo en equipo, y en relación con los ambientes y grupos de aprendizaje y los principios del aprendizaje cooperativo sustentados por los autores citados en el párrafo anterior.

El *objetivo general de la investigación* es caracterizar las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo que se implementan en la educación superior a partir de las fases de planeación, implementación y evaluación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación en estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo se realizó desde un punto de vista etnográfico dentro de un enfoque cualitativo por cuanto se exploró el contexto estudiado para lograr descripciones y comprensio-

nes detalladas y completas acerca de cómo se están desarrollando los elementos constitutivos del aprendizaje cooperativo mediante estrategias de enseñanza, con el fin de avanzar en la conceptualización y la generación de propuestas pedagógicas en el ámbito de la educación superior. Desde el fundamento de este enfoque, se persiguió la aproximación a la interacción entre los sujetos participantes (estudiantes y maestros) y el objeto de investigación (las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo).

El punto de vista etnográfico se asume por cuanto su diseño e implementación metodológica se entiende como una interacción participativa entre investigador y sujetos en el escenario natural para lograr la comprensión profunda de las situaciones que se observan, y así obtener la caracterización de las estrategias de enseñanza en relación con el aprendizaje cooperativo y abrir mayores entendimientos, tanto a los maestros que participan en la investigación, como a la comunidad educativa en general. En este caso, la relación entre el investigador y la comunidad se dio cuando se implementaron las estrategias de enseñanza mediante la observación de los hechos y las interacciones de los actores en el proceso y la indagación directa a los maestros y estudiantes que participan en estos procesos. La investigación se realizó en cuatro fases principales.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El origen de la investigación se encuentra en el Proyecto Estrategias y Técnicas de Enseñanza de la Maestría en Docencia, en el que se propone como tema de estudio el trabajo colaborativo. Desde la revisión bibliográfica y de antecedentes de investigación acerca de la relación entre trabajo colaborativo y estrategias de enseñanza, se encontró que en el medio educativo se usan de forma indiscriminada los conceptos de trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, al referir experiencias en las que se privilegia el trabajo en grupo de los estudiantes. Por consecuencia, se definió el problema de la investigación como la caracterización de estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo.

Los sujetos de investigación se determinan como el grupo de docentes universitarios que son reconocidos por su experiencia en la investigación o implementación de estra-

tegrías de enseñanza del aprendizaje cooperativo y los estudiantes que participan en sus cursos. En principio, se identifican docentes con estas características en la Universidad de La Salle, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Fundación Universitaria Monserrate, la Fundación Educativa del Área Andina, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad de Cundinamarca.

Como criterios de selección para los sujetos se determinaron: *a)* experiencia investigativa o docente en estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo, *b)* existencia real de espacios académicos en los cuales se implementen estrategias de aprendizaje cooperativo y *c)* disposición del docente para participar en el desarrollo del proyecto mediante las técnicas de recolección de información prevista. Después de lograr contactos iniciales, se realizaron entre-

vistas preliminares con el fin de dar a conocer el proyecto e invitar a participar a los maestros como sujetos de investigación, y concertar un plan de acción para la recolección de información para aquellos que aceptaron. De esta forma, se conformó un grupo de sujetos de investigación por selección intencionada (Molano, 2006, p. 183) según la disponibilidad de los expertos: nueve docentes de universidades públicas y privadas y 149 estudiantes de cursos de los mismos docentes, con edades que oscilaban entre los 19 y 32 años, en su mayoría de horarios nocturnos.

Al observar las semejanzas y diferencias respecto a los conceptos, referentes y tipos de estrategias que se implementaban en los maestros seleccionados y para avanzar en la comprensión de las prácticas de enseñanza, los sujetos de investigación fueron clasificados por el tipo de práctica en relación con el aprendizaje cooperativo en tres grupos:

Tabla 1. Clasificación de docentes según el tipo de práctica.

Docentes	Estrategias	Sujetos de investigación
<i>Tipo I:</i> práctica intencionada en el aprendizaje cooperativo	Maestros con fundamentos teóricos y práctica específica en el aprendizaje cooperativo	Dos maestros de las facultades de Educación de las universidades Pedagógica Nacional y Fundación Universitaria Monserrate
<i>Tipo II:</i> práctica intencionada en estrategias afines	Maestros con estrategias específicas de trabajo colaborativo y de trabajo en grupo en el aprendizaje autónomo	Cinco maestros de las facultades de Educación, Ciencias Sociales, Tecnologías, Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Monserrate, Universidad Católica de Colombia y Universidad Nacional de Colombia, respectivamente.
<i>Tipo III:</i> práctica intencionada mediante el trabajo en grupo	Maestros que desarrollan en sus clases estrategias grupales sin apropiación explícita de referentes teóricos	Dos docentes de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate y la Universidad de La Salle

RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El diseño de instrumentos de recolección se fundamentó en comprender las estrategias de enseñanza como un proceso que cuenta con las fases de planeación, implementación y evaluación (Eggen y Kauchak, 2005) e identificar qué elementos de cada una de esas etapas interesan para la caracterización de estrategias de enseñanza. Se determinaron y diseñaron como técnicas de recolección de información la observación,

la entrevista y la revisión bibliográfica, y como instrumentos, un guión de entrevista a docentes, un guión de entrevista a estudiantes, un guión de observación y un esquema de ficha temática para la revisión bibliográfica. Las entrevistas se diseñaron cubriendo las tres fases de las estrategias.

A continuación, en el Tabla 2, se observa cómo se relacionaron los elementos, los marcos de referencia y las técnicas de recolección de información.

Tabla 2. Elementos y técnicas de recolección de información.

		Instrumentos de recolección de información			
Objetivo central: estrategias de enseñanza	Planeación de las estrategias		Entrevista	Revisión bibliográfica	
	Implementación de las estrategias	Observación	Entrevista	Revisión bibliográfica	
	Evaluación en las estrategias	Observación	Entrevista	Revisión bibliográfica	
		Referentes conceptuales			
		Perspectivas teóricas en educación. Modelo pedagógico interestructurante. Enseñanza universitaria. Elementos constitutivos del AC			

El proceso de recolección y registro de la información se hizo con la ayuda de herramientas tecnológicas como la cámara de video y la grabadora de audio con las que se registraron las observaciones y las entrevistas. La información recolectada se anotó en los diarios de campo y los registros espontáneos e inmediatos que se produjeron en el desarrollo de las entrevistas y las observaciones de clase en lo que denominados *notas de campo*. En la tabla 3, se resumen las actividades de recolección de información ejecutadas.

Tabla 3. Aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Técnica e instrumento	Aplicación
Observación Guión de observación	1 a docentes tipo I 3 a docentes tipo II 4 a docentes tipo III
Entrevista a docentes Guión de entrevista 1	2 a docentes tipo I 4 a docentes tipo II 3 a docentes tipo III
Entrevista a estudiantes Guión de entrevista 2	3 a 8 estudiantes
Revisión bibliográfica	Textos seleccionados

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se procede a establecer el listado de criterios base para la clasificación de la información: 1) perfil de los docentes, 2) referentes teóricos, 3) concepciones sobre las estrategias de enseñanza, 4) planeación de las estrategias, 5) implementación de las estrategias y 6) evaluación en las estrategias. El método de análisis utilizado para la generación de categorías de análisis (precategorias) a partir de las entrevistas a docentes fue “destilar la información” (Vásquez, inédito) que, en nueve etapas mediante la selección de textos en relación con los criterios base, la construcción de descriptores, la identificación de relaciones, la jerarquización y representación esquemática de la información en campos semánticos, permite identificar las categorías de análisis que servirán para la etapa de interpretación.

INTERPRETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El método de interpretación se establece a partir de los aportes del texto base: *Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* de Corbin y Strauss (2002). De manera preliminar a la aplicación del método, se completaron las reflexiones en los diarios de campo, se

clasificó la información de las observaciones, las entrevistas a estudiantes y los documentos en las precategorias y se sintetizó la información recopilada redactando textos descriptivos que se tomaron como base para la interpretación. El método se llevó a cabo en tres etapas:

1. *Codificación axial*: en este proceso se relacionan las categorías con sus subcategorías. La codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en términos de los elementos del paradigma: condiciones (por qué, dónde, cuándo); acciones/interacciones (quién y cómo), y consecuencias (qué sucede como resultado) (Corbin y Strauss, 2002). En esta etapa se logran además representaciones esquemáticas de los datos haciendo uso de matrices, redes causales y taxonomías.
2. *Codificación selectiva*: se integraron y refinaron las categorías respecto a la categoría central estrategias de enseñanza. La integración es entendida como una interacción entre el analista y los datos, donde el primero establece la información que tiene pertinencia con el objeto de estudio y cómo se comporta éste frente al logro de conclusiones.
3. *Formación de conceptos*: en esta etapa se ampliaron las conceptualizaciones de cada una de las categorías, sustentadas bibliográficamente o en el objeto de la investigación mediante estudio intensivo de los datos, la revisión de fuentes y la revisión de antecedentes de la investigación referidos para el proyecto.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados dan cuenta de la caracterización de las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la educación superior, lograda a partir de la conceptualización de cinco categorías de análisis: referentes teóricos, conceptos, planeación, implementación y evaluación en relación con los tipos de prácticas y las estrategias que en cada caso se han determinado.

Docentes con práctica intencionada en el aprendizaje cooperativo

Los docentes han apropiado referentes teóricos, y en su práctica planean, implementan y evalúan estrategias de grupo cooperativo y lección cooperativa.

Tabla 4. Resultados de la investigación en relación con las categorías de análisis, el tipo de práctica y las estrategias caracterizadas.

Categoría de análisis \ Tipo de práctica	Tipo I: Intencionadas en el aprendizaje cooperativo Estrategias: grupo cooperativo y lección cooperativa
Referentes teóricos	<i>Perspectivas en educación:</i> aprendizaje social, aprendizaje conductual, aportes cognitivos constructivistas <i>Principios del aprendizaje cooperativo:</i> interdependencia positiva, contradicción y corresponsabilidad
Conceptos	El aprendizaje cooperativo es una didáctica y una metodología pedagógica. También es una estrategia El aprendizaje cooperativo como ventaja en los procesos de aprendizaje en niños y adultos
Planeación	Se considera el proceso Procedimientos y actividades desde los formatos de Johnson y Johnson Formatos de lección cooperativa
Implementación	Grupos homogéneos o heterogéneos Papeles y funciones Tareas previas individuales Principios de interdependencia positiva y responsabilidad individual Se posibilita la escucha, el reconocimiento, la confrontación y valoración de aportes Destrezas cooperativas
Evaluación	Rendimiento individual como proceso de grupo Es importante la apropiación de los principios básicos para la formación de profesionales

Desde la práctica de enseñanza intencionada en el aprendizaje cooperativo, se identificaron los siguientes referentes teóricos en educación:

1. *Aprendizaje social* (Vigotsky, 1930). La consolidación pedagógica del aprendizaje cooperativo a partir de la explicación sobre el desarrollo de las estructuras mentales, los procesos psicológicos superiores y la zona de desarrollo próximo se construye mediante la interacción social.
2. *Aprendizaje conductual* por las contribuciones básicas para reforzar o extinguir comportamientos, presentes en la propuesta de Johnson y Johnson (1996) sobre el aprendizaje cooperativo.
3. *Aportes cognitivos constructivistas*, en particular el aprendizaje significativo de Ausubel (1963), en el cual se implican estrategias de enseñanza que favorecen la interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes en la construcción de conceptos como logro esperado en el proceso educativo.

Por otro lado, se identifican los principios del aprendizaje cooperativo tales como el de la interdependencia positiva, el principio de contradicción y el de corresponsabilidad que afirman que, en el aprendizaje cooperativo, el sujeto es importante por los intereses comunes que tiene y puede desarrollar junto con los otros.

Así, en relación con la categoría de los conceptos, los docentes con práctica intencionada definen el aprendizaje cooperativo, primero, como una didáctica que aporta con-

ceptos y herramientas para el proceso de enseñanza; segundo, como la única metodología pedagógica que tiene a la vez unas didácticas propias, y tercero, como una estrategia que guía la enseñanza mediante la planificación de la acción que el docente propone para dinamizar un proceso de enseñanza, insistiendo en la concepción del estudiante como sujeto activo en su aprendizaje.

También se observan ventajas en los procesos de aprendizaje, es decir, aportes significativos para el trabajo educativo, tanto en niños, como en adultos. En el caso de estudiantes universitarios, el aprendizaje cooperativo ofrece una posibilidad de mejorar sus procesos de aprendizaje.

La planeación en el aprendizaje cooperativo considera que más allá de las rutinas y las habilidades básicas para el trabajo en grupo es importante considerar el proceso sobre el que los estudiantes construyen hipótesis, discuten y disciernen sobre conceptos de su interés. Los procedimientos y actividades se diseñan en formatos y dentro de los lineamientos propios del esquema oficial de lecciones cooperativas propuesto por Johnson y Jonson (1996).

En la implementación de lecciones cooperativas se conforman grupos con los criterios de homogeneidad o heterogeneidad, teniendo presente que cada uno de los miembros asume funciones o papeles que deberán ser cumplidos a cabalidad para beneficio del grupo. Se requiere además que el estudiante cumpla con unos requisitos previos e individuales que lo ayudarán a desenvolverse favorablemente en la im-

plementación de la actividad, en coherencia con los principios de interdependencia positiva en metas, recompensas y papeles: la responsabilidad individual por la misión que debe cumplir cada integrante.

Las interacciones se dan en dos sentidos: 1) entre estudiantes, desde los grupos de aprendizaje cooperativo que hacen posible la escucha, el reconocimiento, la confrontación y valoración de los aportes individuales en el desarrollo de los conceptos y 2) entre docentes y estudiantes, desde los elementos comunes encontrados entre los distintos tipos de prácticas.

Las actividades se conforman a partir de la organización de grupos homogéneos y heterogéneos para la construcción de los

conceptos. Las *destrezas cooperativas* igualmente son un componente en el aprendizaje cooperativo en la educación superior.

En las prácticas intencionadas en el aprendizaje cooperativo se evalúa el rendimiento individual como proceso que debe asumir todo el grupo y afirmar la potencialidad del aprendizaje cooperativo en el proceso de desarrollo de los estudiantes y la coherencia con los fundamentos de la interacción entre el docente evaluador, el estudiante o el grupo y las tareas de aprendizaje. Asimismo, se destaca el reconocimiento de la vivencia de los principios básicos en la apropiación de las estrategias en el desempeño profesional de los egresados.

Docentes con práctica intencionada en trabajo colaborativo y estrategias afines

Tabla 5. Resultados de la investigación en relación con las categorías de análisis, el tipo de práctica y las estrategias caracterizadas.

Categoría de análisis \ Tipo de práctica	Tipo: II: Intencionadas en estrategias afines Estrategias: grupo colaborativo-trabajo colaborativo
Referentes teóricos	<i>Perspectivas en educación:</i> aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, cognitivismo, constructivismo en aprendizaje, aprendizaje social, estratégico y significativo <i>Principios del aprendizaje cooperativo:</i> relación entre estudiantes, valores, responsabilidad individual y autonomía <i>Principios de la educación</i>
Conceptos	Las estrategias son una contrapropuesta al trabajo en grupo tradicional El estudiante tiene un papel autónomo y dinámico Factores personales que afectan la estrategia
Planeación	Se busca el desarrollo de habilidades personales y sociales Se preparan lecturas, mapas conceptuales, conceptos personales, reseñas Los maestros asignan papeles, funciones y responsabilidades a través de los formatos Se hacen lecturas previas y se preparan diversidad de instrumentos Se conforman los grupos de trabajo
Implementación	Materiales base: guía de la estrategia e instrumentos de los papeles Los estudiantes aportan materiales didácticos Se maximiza la interacción entre estudiantes: apoyo, motivación, correcciones, explicaciones El maestro es mediador, observador y motivador
Evaluación	Se evalúan competencias cooperativas Se evalúa el proceso y el producto La coevaluación es permanente, cuantitativa y cualitativamente sobre las habilidades cooperativas y el desempeño de los estudiantes La heteroevaluación es al final de las actividades

En el caso de los docentes con prácticas en las estrategias afines al aprendizaje cooperativo, los referentes generales de las estrategias reconocen aportes cognitivos constructivistas como el aprendizaje constructivista de César Coll (1984), el aprendizaje estratégico de Monereo y Pozo (1999), el cognitivismo en la educación propuesto por Novak (1972) con el uso de mapas conceptuales, el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje basado en problemas (ABP) desarrollado por la Universidad de McMaster en Canadá (1960).

Adicionalmente, este tipo de prácticas toma aportes del aprendizaje autónomo fundamentado en la autoestructuración cognoscitiva que involucra el desarrollo de un pensamiento independiente, crítico, reflexivo y creativo.

Desde estas mismas prácticas, la alusión a los principios del aprendizaje cooperativo se enmarca en las relaciones entre los estudiantes, los valores, la responsabilidad individual y la autonomía. También las estrategias se establecen desde los

principios de la educación como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender haciendo.

Respecto a los conceptos que los maestros refieren de las estrategias, se encuentra que son una contrapropuesta al trabajo en grupo tradicional por cuanto los liderazgos son positivos, no se camuflan los caracteres débiles y, principalmente, porque se presenta un aprendizaje en colaboración y no una división de tareas o una sumatoria de individualidades. El estudiante tiene un papel autónomo y dinámico en su proceso de aprendizaje, y aparece el concepto de estudiante autónomo en cuanto es responsable de su propio aprendizaje, reflexiona y toma decisiones y está en la capacidad de autoevaluarse. Por su parte, existen factores personales que afectan el éxito de las estrategias como la desmotivación, el incumplimiento de los deberes, la inasistencia, la incapacidad de interactuar con otros y el liderazgo negativo. Las ventajas de las estrategias se dan en la potenciación de procesos cognitivos como producto de la interacción y en el desarrollo de habilidades personales y sociales, como restar el temor a hablar en público, el deseo de superación, el desenvolvimiento, la confianza y la pérdida de timidez, y se posibilita el cuestionarse, el expresarse, contradecirse y complementarse.

En cuanto a la planeación de las estrategias afines y en coherencia con los conceptos, se busca el desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes, como la capacidad de relacionarse con los otros expresada en valores como la tolerancia, la colaboración mutua, la responsabilidad individual con las actividades de investigación y de preparación, al tiempo que la responsabilidad de grupo y la sana convivencia.

En este tipo de prácticas previamente se hacen lecturas que orientarán el tema de discusión y se elaboran mapas conceptuales al respecto. Se escriben apreciaciones personales, se elaboran reseñas bibliográficas y se escriben ensayos. Los maestros motivan a los estudiantes, indagan sobre los intereses específicos de ellos, explican los instrumentos, los papeles, las funciones y los compromisos asignados. Adicionalmente, se establecen los temas, los compromisos y se conforman los grupos. Como materiales de clase, el maestro prepara guías de trabajo orientadas a los papeles que desempeñarán los estudiantes y éstos preparan los materiales de exposición o los que hayan escogido según la intención de la actividad.

La implementación de las estrategias afines se caracteriza especialmente por la estructuración de los materiales: guía de la estrategia, instrumentos de los papeles y materiales didácticos, como juegos y mapas conceptuales. A través del cumplimiento de unos papeles específicos, se dan unas interacciones entre los estudiantes que posibilitan la escucha, la valoración de los aportes de los miembros, el apoyo y ayuda mutuos, la construcción colectiva de conocimiento, la corrección, la persuasión y el reconocimiento de logros, entre otros; todos estos relacionados con los principios cooperativos de interacción e interdependencia.

En la implementación de las estrategias el papel del docente es dar las directrices de trabajo, observar a los equipos, estudiar el desempeño de cada uno de los integrantes, el funcionamiento del equipo y la ejecución de las actividades. Es mediador y motivador. Las actividades que se llevan a cabo van desde la elaboración de mapas conceptuales grupales, resúmenes de los temas, juegos didácticos, la grabación de las voces, el uso de los instrumentos y actividades de retroalimentación.

En cuanto a la evaluación, las maestras participantes coinciden en que evalúan las competencias cooperativas que se dan al interior del grupo en cada una de las etapas de las estrategias a partir de lo que se hizo bien, lo que se hizo erróneamente y los aspectos por mejorar. Se evalúa tanto el proceso como el producto. En la enseñanza del inglés, se evalúan las estructuras gramaticales, la pronunciación, la habilidad de escucha y de escritura.

En esta etapa de las estrategias se dan procesos de coevaluación al finalizar cada actividad y permanentemente en la ejecución mediante la corrección. Se usan instrumentos específicos como las rúbricas y los instrumentos del observador y del reportero, donde, mediante notas cuantitativas y cualitativas, se describe el desempeño de los participantes en la actividad en cuanto al material usado, el dominio conceptual, las actividades desarrolladas, la preparación de las actividades, la habilidad de incluir a los compañeros en la presentación y la maestría en el lenguaje.

En la práctica intencionada con estrategias afines mediante el trabajo colaborativo con el uso de las TIC, la evaluación es sobre la comprensión del conocimiento teórico.

Tabla 6. Resultados de la investigación en relación con las categorías de análisis, el tipo de práctica y las estrategias caracterizadas.

Categoría de análisis \ Tipo de práctica	Tipo III: Intencionada en el trabajo en grupo Estrategias: técnicas de grupo
Referentes teóricos	<i>Perspectivas en educación:</i> educación popular, pedagogía crítica y social Empoderamiento, reconocimiento de derechos humanos, del sujeto político, procesos participativos y democráticos. Procesos de cambio y transformación Teoría de campo de Kurt Lewin Convergencia y complementareidad de teorías de trabajo con grupos Principios de contradicción
Conceptos	Se dan tipos especiales de aprendizaje desde la interacción Se fomenta el concepto de ser social del individuo Se fortalece el saber, el ser y el saber hacer Se promueve el crecimiento personal y la actitud crítica
Planeación	Se consideran las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes
Implementación	Lecturas individuales y puestas en común Simulaciones de competencias Actividades artísticas Estrategias de difusión cultural: pancartas, murales carteleras, afiches, etcétera Se clarifican funciones mas no se determinan papeles El maestro aclara dudas, ayuda, estimula el trabajo de grupo, genera condiciones de equidad
Evaluación	Producto grupal y aporte individual El estudiante está en capacidad de autoevaluarse Es un proceso de seguimiento Calificaciones cuantitativas Evaluación dinámica y participativa Pruebas escritas

Se presentan procesos de heteroevaluación desde la observación que hace el docente en el momento de la implementación, la recopilación de los materiales e instrumentos y la valoración final del desempeño en los estudiantes.

Docentes con práctica en trabajo en grupo sin apropiación explícita en el aprendizaje cooperativo

Los docentes que practican el trabajo en grupo basan sus referentes en la pedagogía crítica y social con mención directa a Paulo Freire (1980). También tienen en cuenta otros aportes tomados del psicoanálisis y del psicodrama, en relación con la psicología de los grupos. Asimismo, se menciona la teoría de campo de Kurt Lewin (1984) quien estudió con gran interés la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. Desde su teoría de campo afirma que no se puede lograr el conocimiento humano fuera del entorno en que se ubica.

En las prácticas intencionadas en el trabajo con grupos, en relación con los principios del aprendizaje cooperativo, también se observa el principio de contradicción por cuanto en estas prácticas es fundamental que los estudiantes se expresen y confronten ideas que permitan ser complemento

para otro y relacionar otros tipos de conocimiento. El aprendizaje involucra cuestionamientos y reflexión para asumir una actitud crítica frente a la construcción conceptual.

En cuanto a los conceptos, los docentes refieren el éxito de las actividades en grupo a la planeación que el docente haga y al su papel como dinamizador en las actividades de los estudiantes. El docente debe indagar sobre los intereses particulares de los estudiantes, sus expectativas y el contexto cultural en el que se desenvuelven. El docente también debe generar “pasión”, “gusto”, “agrado” y “disfrute”, y que además el estudiante evidencie el para qué del conocimiento que adquirirá.

En cuanto a las ventajas, se afirma que los estudiantes acceden a tipos especiales de aprendizaje que son generados a partir de relacionarse con el otro mediante la confrontación permanente con sus saberes, las discusiones, las controversias, los debates, la reflexión y socialización de los distintos puntos de vista acerca de un tema. Es frecuente encontrar competencia entre los grupos para ganar una recompensa que obliga a los estudiantes a cumplir con sus aportes.

En cuanto a la planeación para este tipo de prácticas, se consideran aspectos como las temáticas, los tiempos, la

jornada y los objetivos de la actividad. En relación con los materiales, el docente es quien decide qué materiales usarán o, en algunas ocasiones, el profesor tiene en cuenta el punto de vista de los estudiantes.

En la implementación del trabajo en grupo, es frecuente trabajar lecturas de manera individual para luego hacer una puesta en común en el equipo. También se usan murales, pancartas, carteleras, afiches, cartillas, videos y colajes, entre otros.

En relación con los papeles en los trabajos en grupo, los docentes optan por clarificar lo que cada estudiante debe hacer dentro de éste sin una denominación puntual de sus funciones. Cuando la actividad es lúdica, como el montaje de una obra o de una canción, se pueden determinar papeles como el de director, guionista o editor, en los cuales todos tienen unas funciones y unas responsabilidades que, de ser cumplidas, llevarán al éxito de la actividad.

En el tema de las interacciones, en los trabajos en grupo sólo se hizo referencia a las interacciones entre docente y estudiantes, en las que el profesor aclara dudas, ayuda a los estudiantes con la pronunciación o con las construcciones gramaticales y el vocabulario, estimula, promueve la reflexión y el aprendizaje por medio de lecturas, opiniones y debates, haciendo que el estudiante se sienta protagonista del proceso.

Sobre las actividades, son comunes las lecturas de textos o periódicos y actividades con canciones o videos si se trata del aprendizaje de un idioma extranjero con el fin de trabajar la pronunciación y otros aspectos gramaticales.

En la evaluación se tienen en cuenta dos aspectos: el producto grupal y también los aportes individuales. En la autoevaluación, el estudiante debe estar en capacidad de autoevaluarse, determinar cuál fue su aporte, cuál fue su participación y cómo se sintió en el grupo. La retroalimentación del desempeño del estudiante hace parte importante de la evaluación. Se pueden evaluar las relaciones con el otro, la actividad comunicativa, la facilidad en expresar lo que piensa, lo que siente, sus posturas. El estudiante está en la capacidad de evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

La evaluación se estructura como un proceso de seguimiento que valora el logro de desempeño mediante calificaciones cuantitativas. Se da importancia a saber cómo el estudiante valora su aporte y cuál es su participación. Se resalta que en estas prácticas se considera que la evaluación debe ser dinámica, didáctica y participativa.

Dentro de los parámetros institucionales también se aplican pruebas escritas y, en otras ocasiones, las calificaciones surgen de trabajos de autoevaluación del desempeño grupal e individual. Se reafirma que, si el trabajo es en grupo, la evaluación debe ser realizada en grupo.

CONCLUSIONES

Cada una de las estrategias relacionadas con la enseñanza en cooperación caracterizadas en la investigación expresan correspondencia con aportes teóricos que se inscriben en distintos paradigmas de la educación. Se destaca cómo, sin importar el paradigma, todas marcan énfasis en elementos comunes que caracterizan el sentido y el propósito de la cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo se cuenta con alternativas metodológicas estructuradas que pueden implementarse a la luz de los referentes teóricos que las sustentan.

Se identificaron principios pedagógicos que se encuentran transversalmente en la observación de cualquier tipo de práctica en estrategias, en las que se privilegia la construcción del grupo, es decir, cooperativas.

Se sustenta la importancia de la perspectiva individual/social del aprendizaje a partir de la cooperación entre iguales para alcanzar una meta común de aprendizaje, mediante una relación de trabajo cognoscitivo y social interdependiente.

El planteamiento interaccionista y dialéctico imprescindible en el proceso educativo define la convicción y el compromiso del docente con una relación de acompañamiento que es importante para la formación de la autonomía, tanto del estudiante, como del grupo o comunidad de aprendizaje. En este sentido, se confirma que la interdependencia positiva, como elemento constitutivo del aprendizaje cooperativo, también se da entre docentes y estudiantes. El estudiante se

hace responsable de su propio aprendizaje, asume un papel activo con el proceso, con la reflexión y con la toma de decisiones. Por su parte, el maestro se encarga de brindar la intención, la orientación, los recursos, los criterios y las metas por alcanzar. Todas estas son características de fundamental importancia en la formación de profesionales universitarios, y además explicitan que, en el aprendizaje cooperativo, es clave pensar las estrategias de enseñanza orientadas a cómo los estudiantes aprenden. No se puede pensar la enseñanza desde cómo aprende el maestro, sino desde cómo aprende el estudiante.

Los conceptos de interacción e interdependencia son fundamentales en el aprendizaje cooperativo. En el estudiante, la interdependencia inicia con la preparación antes de las clases y con la elaboración de los ejercicios que el docente ha sugerido. Si el estudiante lee, analiza y realiza los ejercicios de comprensión podrá aportar o interactuar a/con los demás miembros del equipo. Por otra parte, el maestro debe asegurarse de que los conceptos de interdependencia e interacción sean conocidos y apropiados por los estudiantes en relación con el significado, beneficio y consecuencias derivadas de no ser llevados a la práctica (Johnson & Johnson, 1996).

La cooperación significa: trabajar o aprender juntos, conformar o interactuar en grupos, metas comunes o logros comunes, comportamientos o habilidades, enseñanza-aprendizaje, diálogo o confrontación, iniciativa individual o construcción conjunta, responsabilidad o recompensa, apoyo o reconocimiento, formar parte o participar, pasividad o interactividad, convivencia o coexistencia, crecimiento individual o crecimiento colectivo. Para el caso de la educación superior, lo anterior está ligado a procesos de desarrollo cognitivo que articulan proyectos de vida y profesionales que afectan a la sociedad.

El aprendizaje cooperativo se configura a partir de estrategias metodológicas con las cuales el docente, desde su práctica de enseñanza, promueve la cooperación entre iguales para alcanzar una meta común de aprendizaje, mediante una relación de trabajo cognoscitivo y social interdependiente. En la investigación sobre las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo se logró reconocer, desde las prácticas intencionadas de los docentes, supuestos teóricos provenientes de la psicología y de la pedagogía.

La investigación, la comprensión y conceptualización sobre el aprendizaje cooperativo en los maestros se dio desde los conceptos en concordancia con los referentes teóricos. Por esta razón, aunque los objetivos de la investigación no consideraban la indagación respecto a estos aspectos, se hizo necesaria la inclusión de las categorías de análisis, referentes teóricos y conceptos en las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo, valorando la importancia de la fundamentación teórica en la implementación de estas estrategias.

De manera transversal a los tipos de prácticas en estrategias cooperativas determinadas para este proyecto, se encontró acuerdo en cuanto todas éstas se presentan como una contrapropuesta al trabajo en grupo tradicional y como una forma alternativa de cualificación de las prácticas de trabajo en grupo al interior del aula.

La didáctica es constitutiva en la estructura de procedimiento que requiere de la implementación en los procesos formativos en la educación superior. Esta investigación muestra que, en la planeación de las clases intencionadas en el aprendizaje cooperativo y en las estrategias afines, los maestros insisten en que se tenga una estructura que dé claridad sobre los objetivos académicos, las metas en la interacción social que se desean alcanzar, los recursos y actividades que se implementarán y los papeles que desempeñarán los estudiantes, teniendo en cuenta las características y condiciones de los sujetos y las orientaciones que brindan los principios de este tipo de aprendizaje. Lo anterior se constituye en un aporte para cualquier práctica que incluya el trabajo en grupo en las sesiones de clase, y evidencia además el protagonismo que desarrolla el docente para esta fase de las estrategias.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

La investigación sobre las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la educación superior responde al interés definido por la Maestría en Docencia y por el equipo de investigación, a partir del análisis de los antecedentes, la aproximación a los modelos pedagógicos y la comprensión didáctica sobre las estrategias y técnicas utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación educativa, específicamente sobre las estrategias pedagógicas que acompañan el proceso de

aprendizaje de los estudiantes en la educación superior, aporta conocimientos sobre los avances en la reflexión de la pedagogía y las prácticas de enseñanza, sustentadas en principios orientadores de relaciones dialógicas entre el profesor y los estudiantes. A esto se añade que los estudiantes de este nivel, que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje con estrategias cooperativas, adquieren competencias que pueden asumir como prácticas propias de su desempeño profesional, generando así impacto social.

En esta investigación se evidenció la relación estrecha que existe entre los distintos papeles que desempeña el estudiante y el desarrollo de competencias comunicativas, habilidades sociales y formación de valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la autonomía, la solidaridad y la fraternidad, expresados en la misión dentro del Proyecto Educativo Universitario Lasallista².

En las estrategias cooperativas, en cuanto al papel del maestro, se destaca que en la relación planteada desde un modelo interestructurante su responsabilidad en el proceso educativo no se diluye y tampoco pierde su acción orientadora. El maestro es quien diseña, planea, organiza, dispone las reglas, supervisa y pone los derroteros.

En las estrategias cooperativas se avanza en la apropiación de conceptos sobre el estudiante y el docente como sujetos de la interacción y de la búsqueda de objetivos comunes, ejerciendo funciones activas en los procesos de formación profesional mediante una estructura pedagógica que comprende la planeación, implementación y evaluación.

Las estrategias cooperativas que plantean la interdependencia positiva, la resignificación del papel del maestro, la comunicación efectiva y la responsabilidad que debe tener cada individuo con su propia formación y la de los demás convocan a todos los maestros a llevarlas a su práctica sin discriminar la disciplina o el área del conocimiento en la que se desempeñen.

La caracterización de las estrategias cooperativas logradas para esta investigación clasificada por tipos de prácticas en relación con los referentes teóricos y conceptuales brinda a los maestros e investigadores un panorama completo en el estudio de ellas. En este mismo sentido, se ha demostrado que, desde la configuración de trabajos en grupo sin fundamentarse explícitamente en el aprendizaje cooperativo, también se tienen elementos de esta índole.

La implementación de estrategias cooperativas es un semillero para la puesta en práctica de los cuatro pilares planteados para la educación, específicamente en la educación superior (Delors, 1996). El aprender a conocer se evidencia en las estrategias cooperativas por cuanto el conocimiento es producto de la interacción entre los sujetos y, por tanto, amplía el campo de posibilidades de nuevos aprendizajes a largo de la vida. Aprender a hacer en referencia al desarrollo de competencias para el trabajo en equipo. Aprender a vivir juntos asumiendo las formas de interdependencia social para el logro de proyectos comunes y aprender a ser a partir del compromiso con los propios procesos de autonomía y de responsabilidad social.

La investigación en las estrategias de enseñanza, a partir de esta investigación, puede avanzar en torno a preguntas que profundicen el conocimiento actual sobre el tema: ¿cómo se orientan las prácticas cooperativas en relación con las disciplinas en las que se implementan? ¿Cómo maestros y estudiantes entienden la cooperación? ¿Cómo se enseña y se aprende la cooperación en el aula?

¿Cómo se enriquecen los referentes teóricos para el aprendizaje cooperativo con los aportes identificados en los resultados de esta investigación para integrar una teoría? Por otra parte, la investigación se puede ampliar al estudio de otras estrategias que logren motivar al estudiante universitario a ser sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

2 Universidad de La Salle (2007), *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*, Bogotá.

REFERENCIAS

- Argüelles, J. *et ál.* (2004), “Educación superior e innovaciones” [en línea], disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1015Ordax, recuperado: 23 de noviembre 2006.
- Arias S., Cárdenas, R. y Estupiñán, T. (2003), *Aprendizaje cooperativo*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Collazos, C. A. et él. (2006), “Aprendizaje colaborativo, un cambio en el rol del profesor”, [en línea], disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-73992_Archivo_6, recuperado: 24 de noviembre 2006.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2002), *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*, Bogotá, Procesos Editoriales, ICFES.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002), *Bases de la investigación cualitativa*, Medellín, CONTUS, Universidad de Antioquia.
- De Zubiría, J. (2006), *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana, Unesco.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2005), *Estrategias docentes*, 2.ª ed., México, FCE.
- Ferreiro Gravié, R. (2004), *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, México, Trillas.
- Ferreiro Gravié, R. y Calderón, M. (2000), *El ABC del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1996), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2000), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Méndez, P. (2006), “El trabajo colaborativo en la educación superior mediado por herramientas tecnológicas” [en línea], disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca, recuperado: 24 de noviembre 2006.
- Merlano, E. *et ál.* (2006), “Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje virtual, colaborativo presencial y colaborativo magistral”, Ponencia en el Primer Congreso Internacional de Educación Mediada [en línea], disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-3992_Archivo_6, recuperado: 24 de noviembre 2006.
- Molano, M. (2006), “Trabajo cooperativo en la Universidad”, en *Revista de Investigación*, núm. 6, pp. 282-290.
- Panqueva Tarazona, J., *Estrategias, mediaciones y técnicas pedagógicas y didácticas en la educación superior* [inédito].
- Peña, M. (2005), “Trabajo colaborativo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria. ¿Alternativa para la inclusión?” [en línea], disponible en: educación.jalisco.gob.mx/dependen/posgrados/CIIE/aprendizaje/MIROSLABAHERMOSILLO, recuperado: 24 de noviembre 2006.
- Slavin, R. E. (1999), *Aprendizaje cooperativo. Teoría investigación y práctica*, Buenos Aires, AIQUE.
- Unesco (1998), “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, en *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, t. II, París, Unesco.
- Vásquez, R. F., *Destilar la información (un ejemplo seguido paso a paso)* [inédito].
- Zabalza, M. Á. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.
- _____ (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.