



El aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el Máster de Secundaria.

Cooperative learning in the Zone of Proximal Development: an experience in the Secondary Education master's.

José Rafael Prieto García (*).
jrprigar@upo.es

David Alarcón Rubio (*).
dalarub@upo.es

Francisco Javier Álvarez Bonilla (*).
fjalvbon@upo.es

Guillermo Domínguez Fernández (*).
gdomfer@upo.es

(*). Universidad Pablo de Olavide.

RESUMEN.

La asignatura "El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria", incluido en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se lleva desarrollando en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) desde el curso 2009-2010. Se apostó por implantar desde el primer momento una metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Aunque los modelos teóricos explicativos del aprendizaje cooperativo son muy diversos, podemos establecer un vínculo con los planteamientos pedagógicos vygotskianos basados en la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP), al potenciar las interacciones sociales y el uso de herramientas mediadoras en contextos sociales. En su puesta en marcha se trabajaron los contenidos propios de la tutoría desde los tres ámbitos básicos que son recogidos por Pujolàs (2008) para el aprendizaje cooperativo: cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso y, por último, enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo. Durante el curso 2014/15 se utilizó un autoinforme para comprobar la eficacia de las interacciones grupales. Los resultados de las evaluaciones muestran cómo el cuaderno de equipo regula adecuadamente las relaciones y potencia la eficacia del trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE.

Aprendizaje cooperativo; zona de desarrollo próxima; tutoría; profesorado de Secundaria.

ABSTRACT.

The "Department of Guidance and mentoring in Secondary Education" subject is included in the Master's Degree in Education has been under development at the University Pablo de Olavide (Seville) from 2009-2010. It was decided from the outset to implement a methodology based on cooperative learning. Although theoretical models of cooperative learning are diverse, we can establish a link with Vygotskians pedagogical approaches based



on the Zone of Proximal Development (ZPD onwards), to enhance social interactions and the use of mediating tools in social contexts. At its launch own contents of the tutorial is worked from the three core areas that are collected by Pujolàs (2008) for cooperative learning: group cohesion, teamwork as a resource and, finally, teach and practice workgroups using teamnotebook. A self-report was used during the course 20014/15 to test the effectiveness of group interactions. The evaluation results show how the teamnotebook properly regulates relations and enhances the effectiveness of teamwork.

KEYS WORDS.

Cooperative learning; Zone of Proximal Development; tutoring; Secondary teacher education.

1. Introducción.

El Espacio Europeo de Educación Superior posibilita la introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten el desarrollo de competencias generales como el trabajo en equipo o las habilidades interpersonales con vistas a la elaboración de una tarea grupal. El dotar de estas estrategias a los futuros profesores de secundaria, dentro del Máster de secundaria, supone una tarea obligatoria para una educación de calidad.

1.1. La Zona Desarrollo Próximo.

Uno de los planteamientos vygotskianos que más calado ha tenido en el mundo educativo ha sido la ZDP. Podemos definirla como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda (Moll, 1990). Vygotski exponía como ZDP como *“la distancia entre el nivel de desarrollo real, mediado por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños capaces”* (Vygotski, 1934-1992, p. 240). Sin embargo no todos los procesos que se dan en contextos de aprendizaje se sitúan bajo el concepto de Zona. Moll (1990) definía como características esenciales para considerar el trabajo en ZDP las siguientes:

- El considerar cualquier actividad de aprendizaje desde un enfoque completo frente a un enfoque reduccionista o atomístico. Vygotski ponía el ejemplo del agua, *“la descomposición del agua en oxígeno e hidrógeno en su búsqueda de una explicación científica del carácter del agua, como por ejemplo, su capacidad para extinguir el fuego. Ese hombre puede descubrir, para su consternación, que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene la combustión. Nunca conseguirá explicar las características del conjunto analizando las características de sus componentes”* (Vygotski, 1934-1992, p.18). En las prácticas educativas ocurre algo parecido, cuando pretendemos atomizar el aprendizaje, desvinculándolos de sus propios contextos de desarrollo. Desde un enfoque basado en el concepto de Zona es necesario presentar tareas globales que permitan al sujeto poner en juego todas sus habilidades, destrezas, conocimientos y emociones con un objetivo de ampliar las mismas.
- La mediación de los aprendizajes, desde un enfoque de Zona es fundamental las maneras en que los profesores o compañeros median socialmente o crean interactivamente las condiciones para el aprendizaje, siendo los más favorables las





actividades cooperativas dentro de entornos sociales específicos. Según Vygotski (1934-1992) las destrezas intelectuales que los niños adquieren están relacionadas con la forma de interactuar con otros en contextos específicos de aprendizaje, interiorizando y transformando la ayuda que reciben de los otros, para posteriormente utilizar los mismos medios adquiridos en estos contextos en otros de manera autónoma. Siendo los intercambios sociales fundamentales para definir los aprendizajes en ZDP. Estos procesos sociales necesitan ser mediados para conseguir su objetivo. Por tanto, el uso de herramientas e instrumentos son fundamentales para mediar en las interacciones entre sí y con los entornos.

- Cambio. El objetivo fundamental de la ZDP es su capacidad de ampliarse *“lo que duerme en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se despierta y se traslada al nivel de desarrollo actual en una segunda etapa. En otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, es capaz de hacerlo por sí mismo mañana”* (Vygotski, 1934-1992, p. 241). Lo esencial como dice Moll (1990), no se centraría en la transferencia de destrezas en sí, sino en el uso cooperativo de los instrumentos mediacionales para crear, obtener y comunicar significado.

1.2. Aprendizaje cooperativo.

Según Johnson y Johnson (1990), existe aprendizaje cooperativo dentro de un grupo cuando se produce interdependencia positiva entre sus miembros, asimilando los logros personales y los del grupo como aspectos básicos de su funcionamiento. *“La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener los resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo”* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14).

“El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante” (Kagan, 1994, p. 2)

Podemos definir a un grupo como cooperativo cuando se establecen los siguientes requisitos, según Pujolàs (2008):

- La existencia de un objetivo común.
- La existencia de una relación de igualdad entre todos los miembros.
- La existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- La existencia de una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua.
- La existencia de un vínculo afectivo, que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros.

Los principios básicos que confirman los equipos cooperativos según Spencer Kagan (1994) son:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Participación igualitaria.
- Interacción simultánea.





1.3. Aprendizaje cooperativo en zona de desarrollo próximo.

El concepto clásico de ZDP implicaría el nivel que es capaz de alcanzar un alumno con ayuda de un experto sea compañero o profesorado (Fig.1)



Figura 1. Zona de Desarrollo Próximo.

En el proceso de aprendizaje cooperativo contaríamos con una ZDP que establecería el profesor en base:

1.3.1. La cohesión de grupo.

El desarrollo de estas sesiones contribuye a una mejor convivencia, comunicación y desarrollo personal.

1.3.2. El trabajo en equipo como recurso.

En este ámbito se pone en juego la diversidad de estrategias cooperativas donde se trabajan contenidos de la materia, clasificados en simples y complejas.

1.3.3. Enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo.

Mediante la utilización del cuaderno de trabajo se desarrollan mediaciones instrumentales que sirven para pautar y guiar el trabajo que se realiza, profundizando en una dimensión interaccionista del aprendizaje en grupo Traver (2011). Con ello, supone una herramienta para observar y evaluar el desarrollo de los grupos, permitiendo la autorregulación grupal e individual de los miembros.

Una segunda Zona se establecería dentro de cada grupo en las interacciones que establece el alumnado (Fig. 2).

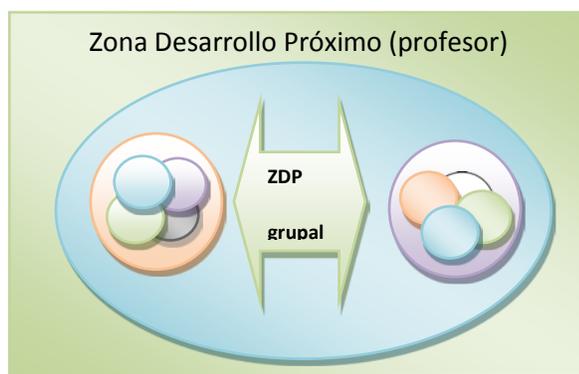


Figura 2. Zona Desarrollo Próximo en aprendizaje cooperativo.



Sobre esta zona de aprendizaje colaborativo habría que gestionar como expone Onrubia (1993):

- La existencia de puntos de vistas moderadamente divergentes o alternativos que permiten crear retos y exigencias para cada uno de los participantes, así como la aceptación de debates y controversias dentro del grupo como elementos de trabajo dentro de la ZDP. Sería básico para el funcionamiento del grupo la aceptación de la perspectiva de los demás, la comunicación, el respeto mutuo y el intercambio de ideas.
- La utilización del lenguaje como instrumento regulador de los procesos cognoscitivos, permite organizar y estructurar la información que se quiere transmitir, generando en el individuo un esfuerzo de comunicación y organización de los contenidos.
- Otro elemento fundamental, que permite generar aprendizaje en ZDP en grupo es la capacidad del grupo para organizarse en las tareas. La coordinación e intercambio de roles permite gestionar colaborativamente el funcionamiento del equipo. En este contexto el lenguaje aparece como regulador de las propias acciones del individuo y como regulador de las acciones de los demás miembros del equipo.

En definitiva, la ZDP no puede definirse en términos fijos y estáticos, ni con unos protagonistas fijos, tal como es explicada en los enfoques clásicos, sino que puede adaptarse a contextos mucho más dinámicos y con diferentes protagonistas que interactúan al mismo tiempo (Onrubia, 1993).

El objetivo de este estudio es demostrar la eficacia de las herramientas mediadoras en el trabajo en equipo y la importancia de habilidades interpersonales para conseguir grupos eficaces, posibilitando la intervención. Así como, la posibilidad de intervención del propio alumnado en los procesos de reflexión grupal y evaluación entre iguales (Brown y Glasner, 2003), utilizando como instrumento de evaluación el autoinforme de interacción grupal (AIG).

2. Método.

2.1. Participantes.

Los participantes fueron 60 alumnos y alumnas del taller “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria”, incluido en el módulo de libre opción del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, curso 2014/15.

Tabla I. Muestra.

Número de Sujetos	Sexo	
	Hombres	Mujeres
60	13	17





2.2. Procedimiento.

El trabajo en equipo requiere que exista una estructura estable en el grupo que le permita realizar proyectos comunes, para ello es necesario dividir el grupo clase en equipos de base que son grupos reducidos de cuatro o cinco miembros, siempre de composición heterogénea (en género, capacidad, motivación, etc.), que han de ser estables. Aunque esta agrupación se puede mantener durante un trimestre, semestre o curso escolar, en las diferentes intervenciones didácticas, se puede alternar con otras formas de agrupamiento, como los denominados equipos esporádicos y los equipos de expertos.

Para que el aprendizaje cooperativo sea una intervención de éxito y logre los objetivos marcados a nivel de competencias básicas, contenidos curriculares y atención a la diversidad, es necesario trabajar en tres ámbitos básicos que son recogidos por Pujolàs (2008):

2.2.1. La cohesión de grupo.

El objetivo de este ámbito es fortalecer las relaciones entre los miembros del grupo clase. Se realizaron actividades y dinámicas que permiten un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad en el aula. Las actividades de identificación dentro del grupo y el autoconocimiento se trabajaron en este ámbito. Así como, las dinámicas que permiten valorar la eficacia del trabajo. El desarrollo de estas sesiones contribuye a una mejor convivencia, comunicación y desarrollo personal.

2.2.2. El trabajo en equipo como recurso.

En este ámbito se pone en juego la diversidad de estrategias cooperativas, que pueden simultanearse con tareas curriculares.

Podemos clasificar estas estrategias en dos tipos: las estrategias simples, basadas en las propuestas de Spencer Kagan (1994). Estas estructuras son más fáciles de aprender e implementar y pueden realizarse diferentes a lo largo una misma sesión de clase, por ejemplo parada de tres minutos, permite conocer la opinión y dominio de lo materia que se está trabajando, cabezas numeradas, permite agrupar al alumnado por números y éstos representen al grupo a la hora de realizar una tarea o lápices al centro, que permite establecer una línea básica de funcionamiento en el grupo. Las técnicas complejas requieren por parte del profesorado y del alumnado un mayor conocimiento y dominio de aspectos básicos, aplicándose en varias sesiones de clase. Entre ellas podemos citar: Rompecabezas (Jigsaw), Aprendiendo juntos (Learning together), Grupos de investigación (Group Investigation), Las técnicas Student Team Learning (STL), Teams-Games-Tournament/TGT. Torneos de aprendizaje por equipos, TAI/Team Assisted Individualization. Aprendizaje individual asistido por un equipo. El objetivo central de todas estas técnicas es ayudar al profesorado en su proceso de enseñanza y aprendizaje a impartir sus contenidos desde un enfoque cooperativo.

2.2.3. Enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo.

El objetivo de este ámbito es trabajar en grupos a través de un instrumento que permita consolidar al grupo y pautar las diferentes actuaciones que se realizan a través de un reparto equitativo de roles y con la aceptación de unas normas básicas de funcionamiento que deben





ser firmadas por los miembros del equipo. Según Pujolàs (2008) y Traver (2011), los cuadernos de equipo deben tener los siguientes apartados:

1. El nombre del equipo.
2. Una relación de los componentes del equipo. Es interesante que junto al nombre de cada miembro del equipo figuren sus principales aficiones y habilidades.
3. La relación de los roles o cargos que el equipo ha decidido para asegurar su funcionamiento, así como la descripción detallada de las funciones de cada cargo.
4. Las normas de funcionamiento consensuadas por el grupo clase y que cada equipo se compromete a cumplir y hacer cumplir.
5. Los distintos Planes del Equipo, en los que se hacen constar la distribución de los cargos que ejercerá cada miembro, los objetivos propuestos por el equipo y los compromisos personales, así como un breve resumen de la revisión.
6. Un diario de sesiones. Al final de cada sesión de trabajo en equipo, el miembro que ejerce el rol de secretario ha de hacer constar qué han hecho, acompañado de una valoración global.

Por último, la evaluación de la eficacia de las interacciones grupales se realizó a través del cuestionario: Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) Ibarra (2007)

Este cuestionario permite valorar la calidad de las interacciones y el desarrollo de tareas situadas en contextos de Aprendizaje Basado en Problemas.

El Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) ha sido elaborado por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2007), sobre la base del Cuestionario de Interacción Grupal de Visschers-Pleijers (2005) y el Effort Classroom Assessment Technique (CECAT) diseñado por Walter y Angelo (1998).

El autoinforme se estructura en un total de 30 preguntas tipo Likert de cinco niveles de aceptación: "Completamente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Indeciso", "De acuerdo" y "Completamente de acuerdo". La fiabilidad del autoinforme se analizó sobre la base del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad global de los 30 ítems del autoinforme de 0,92. El informe se pasó al alumnado en la última sesión del taller.

3. Resultados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) y que permite detectar el grado de implicación y eficacia que han tenido las propuestas cooperativas.





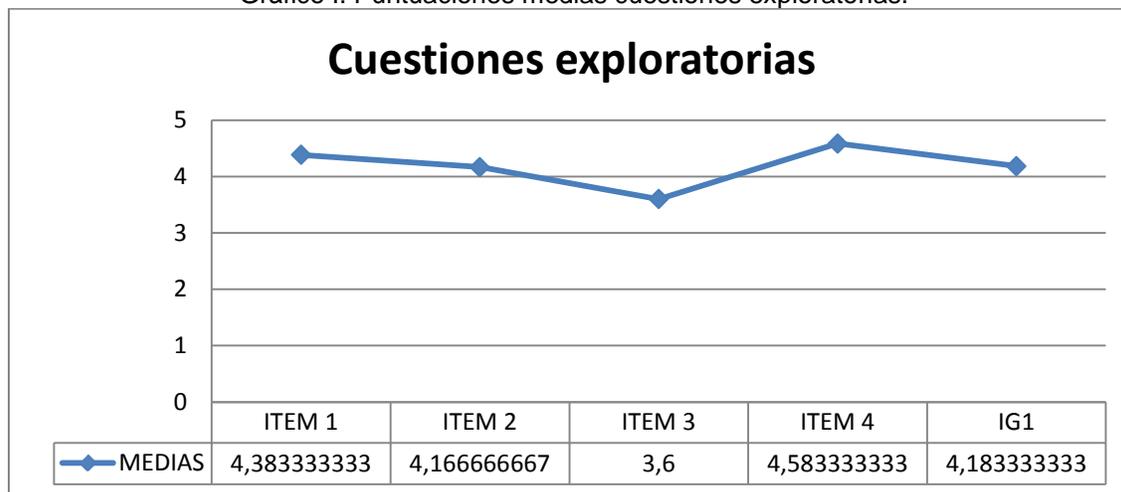
Tabla II. Dimensiones, número de ítems, media, desviación típica.

DIMENSIONES	Nº Ítems	Media	Desviación típica
IG1. Cuestiones exploratorias	1, 2, 3, 4	4,18333333	0,66680789
IG2. Razonamiento acumulativo	5, 6, 7, 8	4,27083333	0,53538293
IG3. Gestión de conflictos	9, 10, 11	3,01111111	0,90399129
IG4. Composición grupal	15, 16, 22, 27	4,67916667	0,34472928
IG5. Características de las tareas	19, 25, 30	4,10555556	0,65380724
IG6. Procesos y procedimientos	20, 28, 29	3,8	0,63838308
IG7. Motivación individual y grupal	13, 17, 18, 24	4,6625	0,35897984
IG8. Evaluación de la ejecución	21, 23	4,35833333	0,65801233
IG9. Condiciones generales	12, 14, 26	4,65555556	0,37314092
Autoinforme completo	30	4,19182099	0,57035942

Los resultados muestran que las dimensiones composición grupal, motivación individual y grupal y condiciones generales son las que tienen las medias más altas y las desviaciones típicas más bajas, mientras que la dimensión gestión de conflicto tiene la media más baja y la desviación típica más alta

A continuación profundizaremos en el análisis de cada una de las dimensiones que forman parte del autoinforme.

Gráfico I. Puntuaciones medias cuestiones exploratorias.

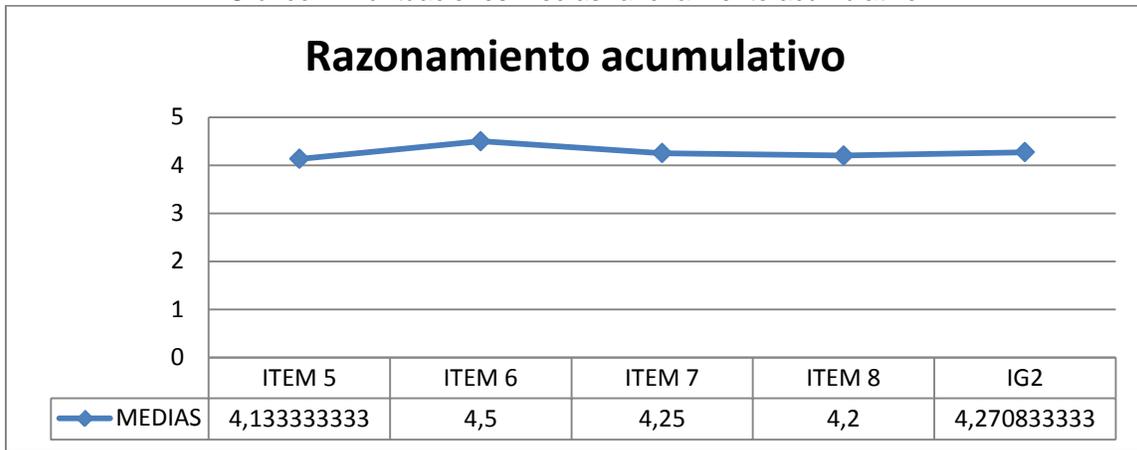


La primera dimensión cuestiones exploratorias todos los ítems relacionados con los objetivos (1), cuestiones claves (2) y explicaciones alternativas (4), se sitúan por encima del 4, salvo el ítem 3 (3,6) que se relaciona con el cuestionamiento de la veracidad de las explicaciones de los compañeros.



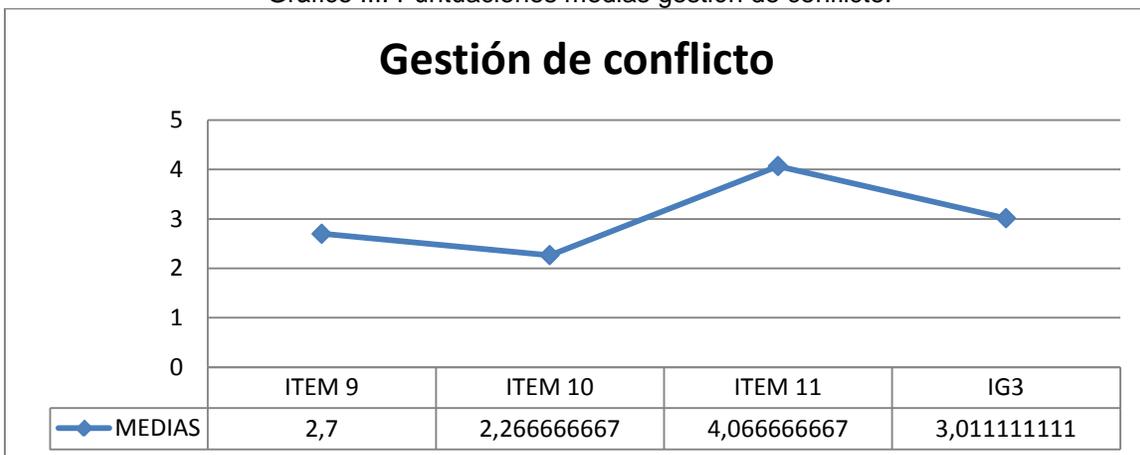


Gráfico II. Puntuaciones medias razonamiento acumulativo.



En la dimensión razonamiento acumulativo el ítem más valorado es el 6 (4,5) relacionado con la justificación de los argumentos. El resto se sitúa por encima del 4 y se relacionan con (5) construcciones grupal de los argumentos, (7) complementar las explicaciones en grupo.

Gráfico III. Puntuaciones medias gestión de conflicto.

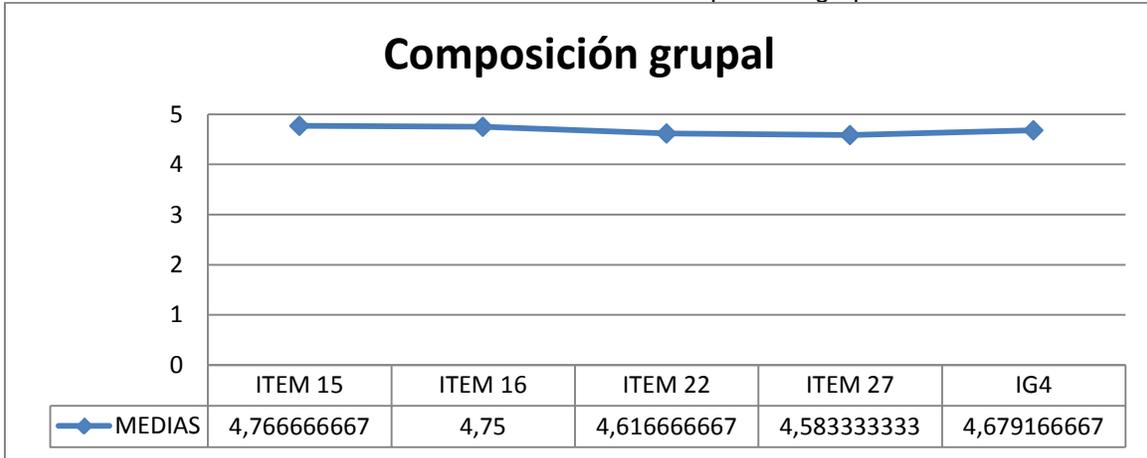


Los resultados en la gestión de conflictos se observa, el ítem más valorado es el 11 (4,06), lo que demuestra que los alumnos resuelven los conflictos argumentando sus posiciones. Destaca el nivel más bajo del ítem 10 (2,26), relacionado con el clima emocional positivo y el ítem 9 (2,7) relacionado con las aportaciones de ideas contradictorias.



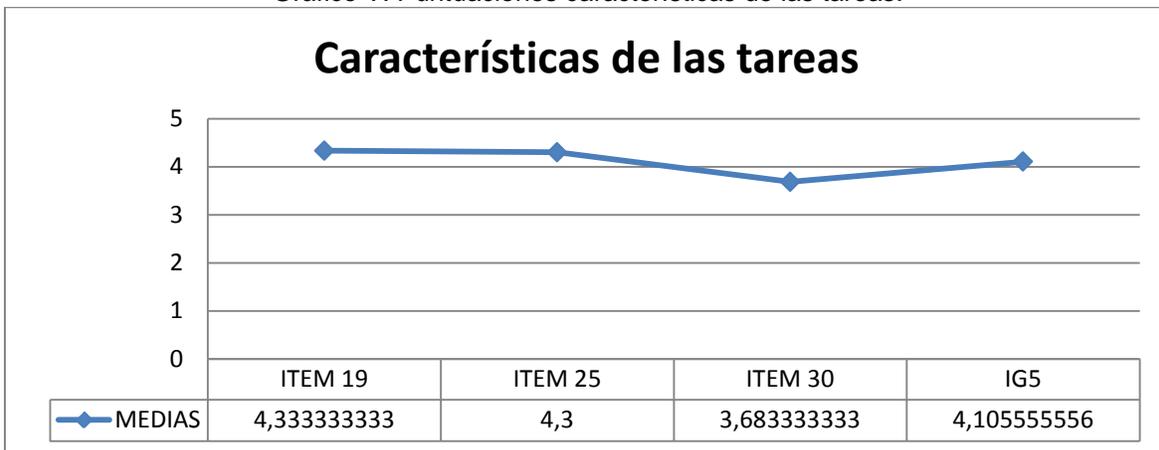


Gráfico IV. Puntuaciones medias composición grupal.



Con respecto a la composición grupal se observa una gran afinidad y compromiso en el trabajo grupal según aparece en el ítem 15 (4,76), relacionado con el orgullo de pertenecer al grupo y el ítem 16 (4,75) relacionado con el trabajo positivo. El tamaño del grupo es el adecuado.

Gráfico V. Puntuaciones características de las tareas.

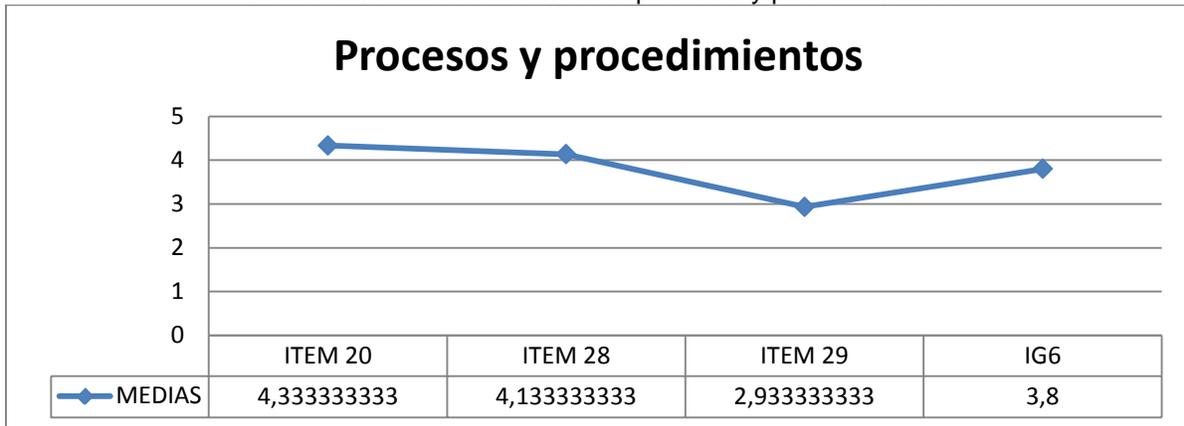


Los resultados de la dimensión características de las tareas, se destaca alta aceptación por las características de las tareas, ítem 19 (4,3), el número de las reuniones y esfuerzo requerido, ítem 25 (4,3) y el carácter retador de las tareas, ítem 30 (3,68).



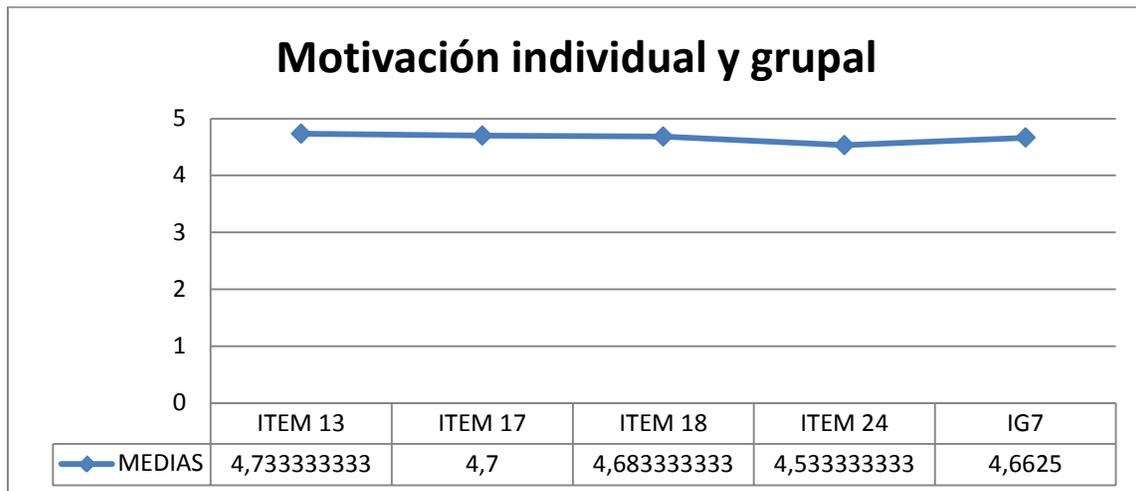


Gráfico VI. Puntuaciones medias procesos y procedimientos.



En esta dimensión procesos y procedimientos, se observa la contribución individual al grupo con niveles altos en el ítem 20 (4,3) relacionado el seguimiento del trabajo individual, el ítem 28 (4,13) sobre la aportación individual al resultado final y el ítem 29 (2,9) sobre el carácter único de la aportación individual.

Gráfico VII. Puntuaciones medias motivación individual y grupal.

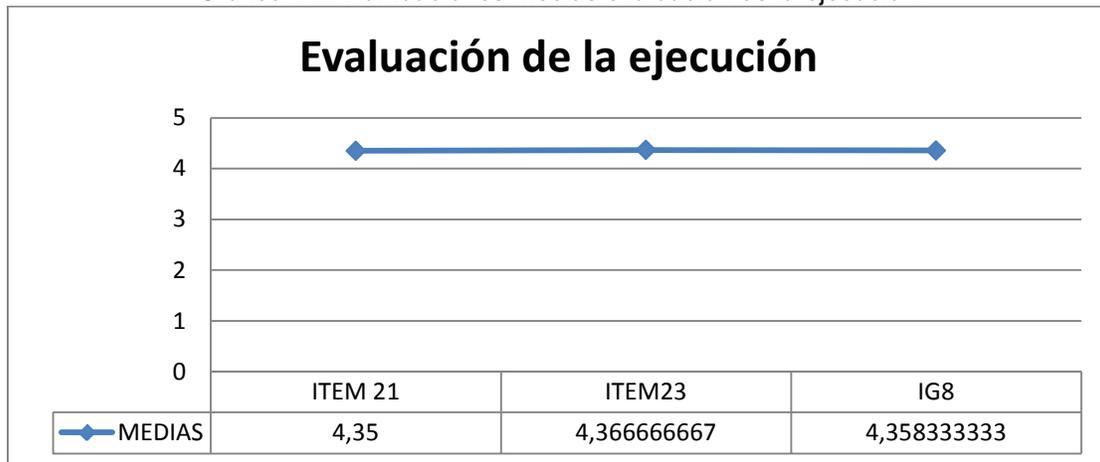


Esta dimensión motivación individual y grupal destaca el nivel alto en los resultados de los ítems, todos por encima del 4,5, valorándose el trabajo en grupo y los resultados obtenidos.



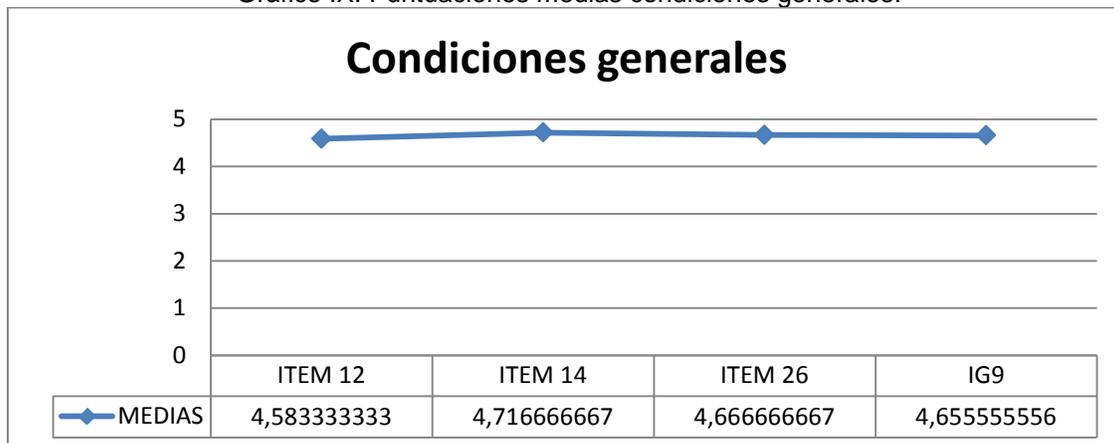


Gráfico VIII. Puntuaciones medias evaluación de la ejecución.



Los resultados en esta dimensión evaluación de la ejecución se destaca los resultados de los ítems por encima del 4, relacionadas con las normas previas en el funcionamiento grupal.

Gráfico IX. Puntuaciones medias condiciones generales.



En esta dimensión condiciones generales, todos los ítems se sitúan por encima del 4,5, valorándose muy positivamente el trabajo grupal.

3. Discusión.

Los resultados obtenidos a través del autoinforme aportan evidencias sobre la eficacia del cuaderno de equipo, ya que supone un buen instrumento para mediar en las relaciones grupales en los siguientes elementos como propone Onrubia (1993):





La gestión de los puntos de vista divergentes o alternativos, la comunicación y el respeto mutuo, según los resultados de la dimensión *gestión de conflicto* que destaca el carácter conciliador de los argumentos y la poca incidencia en puntos controvertidos. Las aportaciones individuales al trabajo grupal, reflejados en los resultados de las dimensiones *razonamiento acumulativo* (4,27) y *procesos y procedimientos* (3,8).

La capacidad para gestionar y distribuir la información a lo largo de todo el proceso de trabajo como demuestra los resultados de la dimensión *condiciones generales* (4,65).

La elaboración previa de las normas y reglas que regirán el funcionamiento grupal según aparece en los resultados de la dimensión *evaluación de la ejecución* (4,35).

Por último, destacar la satisfacción y autorrealización profesional que aporta el trabajo en equipo bien gestionado, en base a los resultados obtenidos en la dimensión *motivación individual y grupal* (4,66).

El aprendizaje cooperativo supone un aprendizaje en ZDP muy relacionada con los principios pedagógicos de Vygotski, ya que permite:

1. Trabajar globalmente los aprendizajes en contextos sociales.
2. Están mediatizados por instrumentos y herramientas que permite anclar la ZDP y potenciar las interacciones sociales, el intercambio y enriquecimiento mutuo del alumnado.
3. Permiten generar cambios en el alumnado a niveles superiores de aprendizaje en diferentes ámbitos (social, intelectual, personal y emocional).

En este sentido, los estudiantes participantes en esta experiencia han destacado la consecución de nuevos aprendizajes en torno a los procesos de adaptación del tutor al aula, a las dinámicas de gestión y cohesión de grupos, al fortalecimiento del clima de aula, los procesos de toma de decisiones y las estrategias de aprendizaje cooperativo, para incorporarlos como procedimientos en la futura función docente. Siendo coincidentes con las aportaciones realizadas por el alumnado del primer año.

“Para nosotros, trabajar en grupo siempre es satisfactorio porque es una forma de enriquecernos con las ideas tan distintas que cada miembro aporta. Lo bueno de nuestro grupo ha sido las distintas personalidades que tenemos y que cada uno viene de una carrera diferente, lo cual es positivo para que haya diferentes puntos de vista.

La coordinación en la temporalización ha sido rigurosa, cumpliendo los objetivos marcados al iniciar el trabajo y terminándolo para la fecha prevista.

Estamos satisfechos con el trabajo realizado y las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo. Así como con el aprendizaje que ello ha supuesto.” (Domínguez, G., Prieto, J. R. y Álvarez, F.J., 2012, p. 250).

Con respecto al auto-informe destacar que se trata de una buena herramienta de evaluación del trabajo grupal. Entre las diferentes dimensiones existen algunas que aportan datos muy interesantes con respecto al funcionamiento grupal como *razonamiento acumulativo*, *composición grupal*, *motivación individual y grupal* y *condiciones generales*. Por otro lado, la dimensión *gestión de conflicto*, presenta una media baja y una desviación típica alta. En el ítem 9 aparecen las ideas contradictorias que se han presentado en grupo con una media de 2,7 lo que demuestra que ha habido pocos conflictos o se han gestionado bien, el ítem 10 con una media 2,26 demuestra la falta de contradicciones en el grupo, sin





embargo, en el ítem 11 la media llega a 4,06 la capacidad de argumentación en el grupo. Por tanto, los dos primeros miden las contradicciones y conflictos en el grupo y el último, la capacidad de argumentación, siendo, en cierto modo contradictorios los resultados dentro de la dimensión.

Referencias bibliográficas.

- Domínguez, G., Prieto, J. R. y Álvarez F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 239-255. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/335>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re344/re344_15.pdf
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: California.
- Moll, L. (1990). Vygotski's Zone of Proximal Development: rethinking its instructional implications. *Infancia y Aprendizaje*. 51-52, 157-168.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo, en Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Traver, A. y Rodríguez, M (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Valencia: Novadors- La Xara Edicions.
- Visschers-Pleijers, A. et al. (2005). Development and validation o a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Medical Teacher*, 27 (4), 375-381.
- Vygotski, L. S. (1934-1992). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor.
- Walter, C y Ángelo, T (1998). A Collective Effort Classroom Assessment Technique: Promoting High Performance in Student Teams. *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 101-112.

