

21 / 2011



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

DICIEMBRE

ESE

REVISTA SEMESTRAL DEL  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad  
de Navarra

---

# ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
PAMPLONA. ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

---

## DIRECTORA / EDITOR

**Concepción Naval**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

---

## CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

### VOCALES

**Javier Laspalas**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Aurora Bernal**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Madonna Murphy**  
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET  
(EEUU)

**Riza Bondal**  
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC  
(FILIPINAS)

### SECRETARIA

**Concepción Cárceles**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

### ADJUNTA

**María Lilián Mújica**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN  
(ARGENTINA)

---

## CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

**Francisco Altarejos**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**James Arthur**  
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM  
(REINO UNIDO)

**María del Carmen Bernal**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

**David Carr**  
UNIVERSITY OF EDINBURGH  
(REINO UNIDO)

**Pierpaolo Donati**  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

**José Luis García Garrido**  
UNED (ESPAÑA)

**Charles Glenn**  
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

**José Antonio Jordán**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
BARCELONA (ESPAÑA)

**Gonzalo Jover**  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID (ESPAÑA)

**Mary A. Keys**  
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

**Jason A. Laker**  
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

**Giuseppe Mari**  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO  
CUORE (ITALIA)

**Miquel Martínez**  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

**Felisa Peralta**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez  
Alonso-Geta**  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

**Aquilino Polaino-Lorente**  
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE  
MADRID (ESPAÑA)

**Annamaria Poggi**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO  
(ITALIA)

**Murray Print**  
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

**Jaume Sarramona**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
BARCELONA (ESPAÑA)

**Emilie Schlumberger**  
HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,  
GARCHES (FRANCIA)

**Sandra Stotsky**  
UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

**José Manuel Touriñán**  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

**Javier Tourón**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Gonzalo Vázquez**  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID (ESPAÑA)

**Javier Vergara**  
UNED (ESPAÑA)

**Conrad Vilanou**  
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

---

## Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que ESE. *Estudios sobre Educación* está indexada / ESE. *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

---

## Redacción y Suscripciones

Revista  
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN  
Edificio de Bibliotecas.  
Universidad de Navarra  
31080-Pamplona. España  
T 948 425 600 / F 948 425 636  
ese@unav.es  
www.unav.es/educacion/ ese

### Periodicidad

Semestral

## Edita

Servicio de Publicaciones  
de la Universidad de Navarra,  
S.A.  
Edificio Muga. Campus  
Universitario  
31080 Pamplona (España)  
T. 948 425600

### Precios 2011

Unión Europea  
1 año, 2 fascículos / 35 €  
Número atrasado / 19 €  
Otros Países  
1 año, 2 fascículos / 50 \$  
Número atrasado / 27 \$

## Maqueta

Ken

## Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se  
identifica, necesariamente, con las  
ideas contenidas en la misma, que son  
responsabilidad exclusiva de sus  
autores



---

# ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

---

## ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo López / Jesús Suárez Rodríguez /  
Pedro R. Garfella Esteban / Amparo Fernández March  
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la  
metodología docente de los profesores universitarios 9-40  
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty  
Questionnaire). An Instrument to Asses the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón  
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza  
Universitaria CACEU-2010 41-59  
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in  
Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López  
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:  
educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81  
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System:  
Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández  
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100  
*The Educational Relevance of Xavier Xubiri’s Personalism*
- Àngel Tarrío Ruiz / Teresa Lloret Grau  
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117  
*International Cases of Innovation in VET*

---

<p>Ángel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac  Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares  catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria  <i>Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren  at the End of Secondary Compulsory Education</i></p>	119-137
<p>Irene Verde Peleato  Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria  <i>Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School</i></p>	139-158
<p>Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster /  Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante  Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la  alfabetización temprana de niños con riesgo social  <i>Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk</i></p>	159-179
<p>Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí  El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética  <i>Cooperative Learning from an Ethical Point of View</i></p>	181-197
<p>Anabel Moriña Díez  Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo  del programa PAC en un aula de Educación Primaria  <i>Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of  PAC Program in Primary Education</i></p>	199-216

---

## RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Barrio, J. M. (2009)  <i>El balcón de Sócrates</i></p>	219
<p>López, V. M. (2009)  <i>Evaluación formativa y compartida en educación superior</i></p>	221
<p>Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010)  <i>La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis</i></p>	224

---

Sellés, J. F. (2010) <i>Riesgos actuales de la Universidad. Cómo librarse de ellos</i>	225
Marisa Musaio (2010) <i>Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione</i>	228
García López, R., Gozávez Pérez, V. y Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010) <i>Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI</i>	231
Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) <i>Narraciones de maestros</i>	233
Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010) <i>Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)</i>	235
Castillo, G. (2011) <i>21 Matrimonios que hicieron historia</i>	237
Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). <i>Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones</i>	240

---

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	243
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	245
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	261

---

# El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética

## *Cooperative Learning from an Ethical Point of View*

---

VICENT GOZÁLVEZ  
PÉREZ

Universitat de Valencia  
Vicent.Gozalvez@uv.es

JOAN A. TRAVER  
MARTÍ

Universitat Jaume I. Castelló  
jtraver@du.uji.es

RAFAELA GARCÍA  
LÓPEZ

Universitat de Valencia  
Rafaela.Garcia@uv.es

**Resumen:** El presente artículo analiza desde una perspectiva ética, la metodología y los recursos pedagógicos del aprendizaje cooperativo. Mediante la aplicación de una metodología de análisis hermenéutico-crítica evaluamos su validez, su credibilidad y su pertinencia en el ámbito educativo de acuerdo con los valores morales fundamentales de una ética cívica y democrática. Concluimos que el aprendizaje cooperativo supone una metodología propicia y enteramente favorable para el despliegue de una ética democrática, siendo un modelo educativo que reúne magistralmente las aspiraciones de maduración cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede ser un prototipo o patrón metodológico que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

**Palabras clave:** Aprendizaje en grupo; valores cívicos; educación moral; democracia.

**Abstract:** This paper analyzes, from an ethical perspective, the methodology and teaching resources of cooperative learning. By applying a critical hermeneutic methodology, we evaluate its validity, its credibility and its relevance in the field of education in accordance with the fundamental moral values of a democratic and civic ethic. We conclude that cooperative learning is a favourable methodology and entirely conducive to the display of a democratic ethic, and is therefore an educational model that brilliantly meets the aspirations of cognitive-intellectual maturation and moral development of a student, in a context of collaboration and solidarity. In this sense, cooperative learning can be a prototype or a methodological pattern that exemplifies the renewal of education requiring plural and participatory societies.

**Keywords:** Group learning; Civic values; Moral education; Democracy..

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es analizar desde una perspectiva ética la metodología y los recursos pedagógicos agrupados bajo el epígrafe de “aprendizaje cooperativo” (AC). Para ello evaluaremos su validez, su credibilidad y su pertinencia en el ámbito educativo de acuerdo con los valores morales fundamentales de una ética cívica y democrática, evaluación realizada usando un método de análisis hermenéutico-crítico. En primer lugar, planteamos los principios básicos del AC de acuerdo con la propuesta de los hermanos Johnson; en segundo lugar reflexionamos críticamente acerca del modelo de Kagan, estableciendo la distinción entre habilidades sociales y morales. Seguidamente analizamos la conexión entre AC y Aprendizaje dialógico, y finalmente argumentamos a favor de la estrecha relación entre el AC y los valores fundamentales de una ética cívica democrática, como son la libertad, la solidaridad, la igualdad o el diálogo respetuoso. Concluimos que el AC no sólo supone una metodología a la altura de una ética democrática, sino que es un modelo educativo que reúne magistralmente las aspiraciones de maduración cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. En este sentido, el AC puede ser un prototipo o patrón metodológico que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas, siempre que tales sociedades lleven a cabo y en serio los compromisos éticos de los sistemas políticos democráticos, desde la deliberación colectiva hasta las libertades civiles o la igual dignidad de las personas.

## ELEMENTOS BÁSICOS APRENDIZAJE COOPERATIVO: EL MODELO DE LOS HERMANOS JOHNSON

De acuerdo con los hermanos Johnson, son cinco los elementos que definen el AC. Quizás sea la interdependencia positiva entre los miembros del grupo cooperante el ingrediente más decisivo, interdependencia que está vinculada, tal y como defenderemos, al valor de la solidaridad, es decir, al sentimiento y la voluntad de construir en común un proyecto compartido. La interdependencia positiva como ingrediente del AC conduce a la acción solidaria, acción definible como “la relación fraternal de ayuda mutua, que vincula a los miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia y en la conciencia de unos intereses comunes y compartidos (Traver y Rodríguez, 2010, p. 22). De hecho, según Johnson, Johnson y Holubec (1999a, p. 6) la interdependencia positiva se produce “cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan”.



Crear interdependencia positiva es una de las claves del éxito del AC, pero esto se consigue a base de romper esquemas de aprendizaje tanto competitivo (yo gano si tú pierdes) como individualista (yo gano o pierdo independientemente de que tú ganes o pierdas). Expresado en términos lógicos, la relación de aprendizaje es coimplicativa o bicondicional: aprendo si y sólo si los miembros de mi grupo aprenden, y estos aprenden si yo me esfuerzo al mismo tiempo por aprender. El AC apunta, pues, no sólo a una nueva metodología didáctica, sino a un nuevo modo de entender las relaciones sociales e interpersonales en los procesos de aprendizaje.

La interdependencia positiva se ha de reflejar y reforzar de modo explícito, en la práctica diaria de aprendizaje, algo que sucede especialmente en relaciones cara a cara, en la relación del yo con un tú concreto. Llegamos así al segundo gran elemento del AC, siguiendo con Johnson, Johnson y Holubec (1999a). Se trata de la interacción promotora, consistente en ayudar, alentar, favorecer y elogiar a otro concreto en su esfuerzo por aprender, en su intento por desarrollar sus capacidades y de paso por contribuir al avance del grupo.

En tercer lugar, es esencial para el AC el fomento de la responsabilidad individual. El AC se basa en la idea de la reciprocidad del esfuerzo, de la relación íntima entre progreso individual y progreso colectivo. El principio de responsabilidad individual se refiere a la necesidad de que aparezca un interés y un compromiso personal para que los demás mejoren en su aprendizaje, aunque en última instancia es importante crear indicadores acerca del trabajo de cada cual. No se trata de que el yo pierda de vista sus responsabilidades y su identidad, ni de que la persona se entregue de tal modo al colectivo que se anule a sí misma a instancias del grupo. La responsabilidad individual se desarrolla, tal como afirman García, Traver y Candela (2001), cuando cada miembro del grupo aprende a detectar quién necesita más ayuda y estímulo en el grupo para completar la tarea. Dicho esto, es importante recalcar que cada cual ha de aprender según sus capacidades y posibilidades educativas (Pujolás, 2009). Así, en la evaluación del aprendizaje el profesorado ha de encontrar el modo de ponderar o equilibrar la responsabilidad grupal y la individual, reservando un porcentaje de la nota al esfuerzo y mejora individual de acuerdo con las posibilidades de cada cual.

Otro elemento clave del AC es lo que Johnson, Johnson y Holubec (1999a; 1999b) llaman el desarrollo de las habilidades interpersonales o grupales, también denominadas habilidades sociales o cooperativas. Se trata de las habilidades para funcionar o trabajar bien en un grupo de personas heterogéneas, a veces con diferentes intereses, necesidades y capacidades (Traver y Rodríguez, 2010). Entre tales habilidades se encuentra el liderazgo social, la destreza para entenderse y coordinarse con los demás, o la habilidad para generar confianza y para manejar adecua-

damente los conflictos que inevitablemente surgen en el grupo. Como sugieren Moya y Zariquiey (2008), se trata de que nuestro estudiantado trabaje tres dimensiones básicas del aprendizaje en grupo: colaborar, dialogar y resolver conflictos.

Finalmente, otro componente esencial del AC es el procesamiento grupal o proceso de autorregulación, es decir, el proceso por el que los componentes del grupo evalúan o valoran su propio aprendizaje, la bondad o inadecuación de las dinámicas usadas, el acercamiento o alejamiento de los objetivos planteados inicialmente. Es un elemento que vincula el aprendizaje con el valor de la autonomía intelectual. El procedimiento por el que los alumnos se ven compelidos a evaluar sus relaciones y actitudes, adoptando una actitud crítica en cuanto a las leyes que regulan su conducta, ya es un motivo para pensar que estimula tal valor.

Sin embargo, en la literatura sobre AC no existe unanimidad sobre sus elementos esenciales. En este sentido, vale la pena poner frente a frente dos de los modelos más importantes a la hora de entender el AC, sobre todo porque de ello podemos deducir importantes consecuencias en la relación entre cooperación y desarrollo ético-cívico. Nos referimos al modelo Aprender juntos de los hermanos Johnson y las Estructuras de Kagan.

#### EL MODELO DE COOPERACIÓN DE KAGAN. IMPLICACIONES MORALES

Es manifiesta la pugna entre diferentes perspectivas a la hora de entender la cooperación en el aprendizaje, eminentemente en lo que se refiere a la mayor o menor estructuración en la aplicación de la misma. En el anterior apartado nos hemos aproximado a lo que significa trabajar cooperativamente en el aula desde el modelo Aprender juntos (Johnson y Johnson, 1982; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; 1999b). Sin embargo, Kagan (2001) ha manifestado de modo explícito sus reticencias ante tal modelo, reiterando su defensa de una cooperación para el aprendizaje rígidamente estructurada a diferencia de la cooperación tal y como la entienden los hermanos Johnson. Según Kagan, los dos modelos parten de la importancia de la interdependencia positiva, de la responsabilidad individual y del desarrollo de habilidades interpersonales o sociales. Pero a partir de ahí, el modo de concretar en la práctica cooperativa estos principios es bien diferente, lo cual tiene relevancia en el ámbito moral.

Los hermanos Johnson no incluyen estructuras de cooperación en su modelo, contrariamente al modelo de Kagan, quien define más de 150 formas estructuradas de organizar la interacción de los alumnos entre sí, respecto del currículum y en relación con el profesor. Según Kagan, no hace falta diseñar clases de aprendizaje cooperativo, sino que más bien el profesorado ha de hacer que el AC forme parte de

cada clase al incluir ciertas actividades estructuradas de aprendizaje. Las estructuras son estrategias de cooperación aplicables a distintos contenidos, de modo que además de crear interdependencia positiva y responsabilidad individual, consolidan por sí mismas otros aspectos fundamentales como son la participación igualitaria y la interacción simultánea. Según Kagan (2001, p. 4), dejar la participación equitativa en manos de los estudiantes es hacerse ilusiones y casi siempre acaba siendo una participación desigual o desestructurada. Normalmente, cuando la participación no se ajusta a ninguna estructura previa, como en la propuesta de Aprender juntos, se produce una participación desigual, y aquellos que más se podrían beneficiar de la oportunidad de verbalizar o exponer sus ideas suelen ser los que menos ocasiones tienen para hacerlo. Para evitar estos peligros, Kagan propone una cooperación eminentemente en parejas, denominada “interacción simultánea”, puesto que agrupando al alumnado de dos en dos se garantiza que el porcentaje de interacción será el máximo. Pero desde una metodología dialéctica y de cara al desarrollo moral del alumnado (Kohlberg, Power y Higgins, 1997; Gozávez, 2000), una interacción exclusivamente por parejas puede resultar empobrecedora en la medida en que cinco interlocutores o participantes pueden aportar más puntos de vista que dos.

A partir de aquí pasamos a otra gran diferencia referida al fomento de las habilidades sociales al calor de la cooperación. De entrada, hay una diferencia en el énfasis que ambos modelos ponen en tales habilidades. Para el modelo Aprender juntos, alimentar de manera clara las habilidades sociales o interpersonales en la cooperación es algo vital para el aprendizaje; en cambio, desde la cooperación estructurada las habilidades sociales son importantes pero un elemento subsidiario o añadido, en tanto que según Kagan tales habilidades ya están incluidas en la misma forma de estructurar las acciones de cooperación. El modelo de Kagan parte de que las estructuras garantizan por sí mismas, en su uso regular y continuado, las habilidades sociales (sociomorales), desde el respeto hasta la solidaridad. Escuchar activamente al otro, tratar de ponerse en su lugar, respetar y hacerse respetar, apoyar y dejarse apoyar, buscar el entendimiento y la colaboración, esforzarse juntos para alcanzar los objetivos, dar de sí al máximo o contribuir como los demás en la medida de las propias posibilidades..., son acciones que los estudiantes adquieren por el sólo hecho de operar por parejas con estructuras de aprendizaje cooperativo (Kagan, 2001).

Lo que cabe preguntar es si realmente el alumnado interioriza o llegará a asumir como suyas tales habilidades, creando un hábito o una actitud más sólida y permanente. La duda surge al analizar el significado mismo de interacción estructurada: si el fundamento moral de la interacción (respeto, igualdad o solidaridad) es externo, si depende de una estructura externa o ajena a la libre decisión del partici-

pante o se impone al margen de su voluntad, es lícito creer que finalmente no se produzca una asunción autónoma de las habilidades morales requeridas para la interacción cooperativa. Es algo tan simple como la diferencia que se produce entre ser respetuoso porque toca (porque lo exigen unas reglas de juego externas y que se han establecido estructuralmente, sin mi consentimiento o aprobación autónoma) y ser respetuoso desde la maduración personal y la convicción asumida libremente. Es la diferencia entre la heteronomía y la autonomía moral. Como dice Pujolàs (2009, p. 331), lo que no hacemos convencidos acabamos fácilmente no haciéndolo.

Si el aprendizaje cooperativo es considerado no sólo como estrategia de aprendizaje eficaz sino como oportunidad para la maduración personal en el trayecto hacia el civismo democrático, tal y como se desprende del espíritu de la interacción cooperativa, entonces hay dudas razonables para pensar que el modelo de Kagan contribuya a la autonomía moral y al fortalecimiento de un sentido crítico, autónomo y cívico de convivencia. Por ejemplo, un elemento tan decisivo para la autonomía y el crecimiento sociomoral como es la autoevaluación, en donde los participantes reflexionan sobre su progreso, sus obstáculos y sus conflictos, y debaten en común acerca de su propia conducta, es prácticamente obviado por el enfoque estructuralista de Kagan.

## LOS VALORES ÉTICO-CÍVICOS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

De un modo u otro, el modelo cooperativo de aprendizaje incorpora valores relacionados con la convivencia, además de valores de tipo pragmático o intelectual. Con el fin de analizar los valores morales relacionados con el AC conviene dejar claros los criterios éticos que nos han servido de referente u horizonte hermenéutico en tal análisis, y sacar a la luz una confusión terminológica frecuente en los teóricos de tal modelo de aprendizaje, sea cual sea la versión que defienden. Es habitual, casi una norma, invocar con más o menos insistencia las habilidades sociales de la cooperación sin mencionar las habilidades, actitudes o valores morales (éticos) que palpitan en ella.

### *Criterios éticos para la evaluación del Aprendizaje Cooperativo*

El referente o criterio en el que nos hemos basado para nuestro análisis ético del AC es el conjunto de valores que constituyen el corazón moral, por así decirlo, de una ética cívica y profundamente democrática (Cortina, 1996; Rubio Carracedo, 2007 y 2009; Camps, 2000; Sen, 2010; Nussbaum, 2007; Habermas, 2008; Rawls, 2007; Pettit, 1999). Nos referimos a esos valores superiores de las constituciones demo-

cráticas, a los principios que regulan la convivencia pacífica y las libertades civiles en un Estado de Derecho democrático. Son valores que recorren la legislación pero que van más allá de ella al ser su fundamento moral. Este corazón ético al que apelamos constituye la base de la educación para la ciudadanía y es asimismo la base de la Declaración de Derechos Humanos de 1948. Tales valores morales son, asimismo, el contenido esencial de lo que en democracia podemos llamar justicia. Nos servirán de referente crítico en nuestro examen del AC, pues, la libertad en primer lugar (en sus diferentes manifestaciones, como participación cívica y política, como independencia, como autonomía moral, y últimamente también como desarrollo y como no dominación), la igualdad (ante la ley, en oportunidades y básicamente en dignidad), la solidaridad, el respeto y la tolerancia, y finalmente el diálogo (no sólo como mecanismo de resolución de conflictos de acción sino como valor o cualidad que cabe potenciar en sociedades democráticas).

De este modo, presuponemos en nuestro análisis no sólo una ética de la comprensión de valores morales establecidos (a nivel descriptivo), sino también y sobre todo una ética de la transformación social de acuerdo con un programa de dignificación de la vida pública y las relaciones humanas. Dicho de otro modo, tomamos como referente un programa de emancipación en sentido amplio, entendida como autonomía personal, como compromiso participativo, como superación de relaciones de dominación y como capacitación elemental para llevar a cabo proyectos de vida propios.

La perspectiva de la ética dialógica, de la hermenéutica crítica, el modelo de la posconvencionalidad ética de L. Kohlberg, el enfoque de las capacidades de A. Sen y el republicanismo cívico de Ph. Pettit laten en este modo de valorar éticaicamente el AC, siempre con el trasfondo de reeditar una idea de democracia vivida radicalmente (Cortina, 1993).

En suma, el referente ético que nos sirve de criterio axiológico apunta ni más ni menos que al núcleo ideológico de la democracia, tomando la acepción ideológica en sentido amplio y genuino, como conjunto de ideas, valores y principios fundamentales de un sistema de organización social y de regulación de la vida pública.

### *¿Habilidades sociales y emocionales... o morales?*

Transformar el paradigma de aprendizaje en el aula a favor de la cooperación no es fácil. No sólo por las mismas dificultades que comporta llevar a buen puerto una metodología más participativa, horizontal y cooperativa, sino por el tradicional desconocimiento o las frecuentes resistencias hacia lo nuevo en defensa del academismo tradicional.

Según los presupuestos ideales, la interdependencia positiva, la asunción de responsabilidades, la ayuda mutua, la autorregulación y el sentimiento de reciprocidad aparecen con y para el aprendizaje cooperativo. Frente a ello, las situaciones reales hablan del peligro de relaciones bien distintas: relaciones de pasividad y parasitarismo, de dominación y de sumisión, de haraganería y apatía, etc. Todo ello nos induce a pensar que quizás sea preciso llamar a las cosas por su nombre y asumir un compromiso firme con las habilidades morales que cabe potenciar en la aplicación del AC.

Kerr y Bruun (1981) ya registraron el peligro de confundir la cooperación con un viaje en el que uno puede instalarse cómodamente como polizón. Esto puede provocar otro efecto, que el participante más activo disminuya su esfuerzo para evitar el efecto succión o parasitario por parte de otros. El polizón ejemplifica lo que se denomina, en el ámbito de la filosofía práctica, como *free rider*, el tramposo que cabalga por libre de modo fraudulento, aprovechándose del fruto del trabajo ajeno.

Pero puede suceder lo contrario, que los alumnos de mayor nivel de esfuerzo se aprovechen de la escucha y pasividad del resto, sobre todo cuando el tiempo dedicado a explicar algo al resto correlaciona directamente con una alta puntuación para sí mismo (efecto “el rico se hace más rico”), al tiempo que los demás se ven empujados a aprender como público cautivo o a asumir el rol de polizón. No sólo éstos sino otros problemas pueden entorpecer la práctica real del AC:

“Los esfuerzos grupales también se pueden caracterizar por el desamparo autoprovoado (Langer y Benevento, 1978), la dispersión de la responsabilidad y la haraganería social (Latane, Williams y Harkin 1979), la renuencia (Salomon), la división disfuncional del trabajo (“Yo pienso y tú escribes”) (Sheingold, Hawkins y Char, 1984), la dependencia inadecuada de la autoridad (Webb, Ender y Lewis, 1986), el conflicto destructivo (Collins, 1970; Johnson y Johnson, 1979), la rebelión contra una tarea y otras formas de conducta que debilitan el desempeño colectivo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, p. 11).

Todos estos elementos perturbadores y más o menos frecuentes en la práctica cooperativa indican que en tal metodología son decisivos no sólo aspectos de tipo intelectual o cognitivo, sino que en el fondo la clave se encuentra en aspectos de tipo relacional o moral, sobre todo cuando la conducta cooperativa en el aula no está rígidamente regulada mediante estructuras para la interacción en pequeño grupo o parejas. El AC está abriendo el paso a una nueva forma de entender la enseñanza, en donde además de cultivar en cooperación el lado informacional del alumnado, se hace necesario cultivar el lado procedimental del aprendizaje. Entre tales proce-

dimientos cabe destacar el conjunto de formas de relacionarse, de trabajar, de exigirse a sí mismo y al otro, de autogestionar el propio aprendizaje como grupo e individualmente... en suma, el conjunto de formas de alcanzar en común una buena dinámica de trabajo, colaborativa, recíproca, solidaria y responsable.

Se impone, así, no sólo una dinámica socialmente favorable al aprendizaje, sino una buena dinámica relacional de acuerdo con categorías morales tales como la solidaridad o la responsabilidad para dar y recibir, para decir y escuchar: una buena convivencia dentro del grupo, en donde el adjetivo “buena” denota no sólo el acierto en el trabajo intelectual sino la corrección o adecuación en las conductas hacia sí mismo y hacia los demás. Sin esa bondad o adecuación, sin esa “justicia” o cualidad por la que cada cual hace lo que responsablemente ha de hacer y todos hacen lo propio para el beneficio común, los cimientos del AC caen por propia debilidad.

La diferencia entre habilidad social y moral para el AC radica en el fin último de tales habilidades o destrezas: mientras que la habilidad social se refiere a la destreza o aptitud para desarrollar, desde la prudencia, conductas o actitudes grupalmente aceptadas y encaminadas al éxito en los objetivos establecidos, la habilidad moral apunta a un tipo de relación con los otros miembros del grupo cuyo fin no es el mero vínculo comunicativo o el simple funcionamiento conjunto, sino la justicia en el trato mutuo y en las relaciones creadas. Las habilidades sociales apuntan a la acción instrumental o estratégica, mientras que las habilidades morales están unidas a la acción comunicativa orientada al entendimiento, de acuerdo con unas metas ideales de relación consideradas como buenas o justas. Así, la cooperación reclama unas disposiciones o actitudes que tienen que ver directamente con el fenómeno de la moralidad, como son el trato justo, el bien común, la equidad, la ayuda mutua y la igualdad en dignidad de todos a pesar de las diferencias en intereses o capacidades. Si las habilidades sociales se rigen por la prudencia en la persecución común del éxito, las habilidades morales tienden a la justicia en las relaciones entre personas, consideradas como fines en sí mismas y no como meros objetos o instrumentos al servicio de otro, siguiendo la máxima kantiana y el concepto de persona asumido por las legislaciones éticamente avanzadas.

Por eso mismo, entendemos que cuando los autores del AC apelan a estas categorías ideales en la cooperación, denunciando conductas como el parasitarismo, la renuencia, el sometimiento, la dominación o la haraganería, en realidad se refieren a la ausencia de habilidades de tipo moral, o sociomoral si se quiere, lo cual ya facilita enormemente el camino hacia la evaluación ética del AC, asunto que nos ocupa en el presente artículo.

Llegados a este punto estamos ya en condiciones de dejar sentadas algunas



consideraciones preliminares y de relevancia: la metodología cooperativa de aprendizaje favorece, por la misma naturaleza de la interacción que ella establece y presupone, el desarrollo de un tipo de convivencia (de vivencia en común) afín a los valores de una ética cívica y democrática. Es el terreno pedagógico en el que tales valores, por así decirlo, se sienten en su casa, el subsuelo en el que mejor pueden estos crecer y extenderse educativamente.

Esta razón nos sirve para pensar, más cerca del modelo Aprender juntos de los hermanos Johnson, que el AC ha de llevarse a la práctica aludiendo e insistiendo explícitamente en las habilidades sociomorales propias de la buena cooperación, siendo un motivo para ejercitar sin ambages los procedimientos y actitudes necesarios para el buen aprendizaje. Pues de lo que se trata es de cooperar bien, según unas buenas disposiciones y relaciones interpersonales, en la medida en que el fin es también aprender bien, no de cualquier manera y por supuesto no a cualquier precio. El AC es una metodología que se nutre del procedimiento de aprender a aprender críticamente y en común, cooperando en buenas condiciones, pues aprendiendo a aprender se van sentando las bases para esa maduración moral unida a la maduración intelectual como resultado de la cooperación y el trabajo colectivo. Dejar de lado tal maduración, aparcar el proceso de aprender a aprender tal y como se desprende del modelo de cooperación estructurada de Kagan, puede ser en este sentido más fácil desde el punto de vista de la efectividad cognitiva a corto plazo, pero más cuestionable o deficiente desde el punto de vista del crecimiento sociomoral.

En suma, el AC supone una metodología propicia y enteramente favorable para el despliegue de una ética cívica democrática.

#### VALORES RELACIONADOS CON EL AC: SOLIDARIDAD, IGUALDAD, RESPETO, DÍALOGO Y LIBERTAD

La cooperación en el proceso de aprendizaje se plantea, al menos inicialmente, como metodología que va más allá de las prácticas competitivas e individualistas. El propósito es lograr que los participantes aprendan a trabajar y a aprender juntos, en relación de interdependencia y mutuo beneficio, de modo que si todos se esfuerzan, todos salen ganando. El AC consolida, por propia definición, los lazos solidarios entre los miembros de un grupo y, de modo progresivo, entre los miembros de la clase (puesto que la movilidad en los grupos es un rasgo esencial) y con el profesorado. Supone una vivencia de primera mano de lo que es compartir por el bien común, y lo que comporta recibir incluso cuando, a pesar del esfuerzo, uno no aporta tanto como los demás. Y recíprocamente, el AC invita a considerar la validez de cierta gratuidad en el hecho de dar algo, si esto es mayor que lo que un com-



pañero o compañera ofrece en casos puntuales y por las circunstancias razonables que fuera: en caso de impedimento o en caso de alguna dificultad en el aprendizaje por parte de otro. En última instancia, el proceso esencial para la solidaridad favorecido por la praxis cooperativa es la interiorización de un proyecto común compartido, rasgo que da sentido a otros aspectos del acto solidario como la ayuda mutua o el sentido de gratuidad (Traver y Rodríguez, 2010).

Esa es la clave de la solidaridad como complemento indispensable de la justicia. Para que el AC funcione, es más que conveniente no estar midiendo en todo momento qué aporta quién o qué da a cambio cada uno a partir de lo que recibe. Uno de sus principios rectores es precisamente la disposición a la ayuda mutua, a la contribución de cada cual desde sus capacidades diferentes.

Sin embargo, una sociedad de egoístas racionales, incluso si éstos ignoran la realidad de sus capacidades, no es la más proclive –así lo entendemos– a la cooperación equitativa cotidiana, por mucho que en tal sociedad se necesite de la cooperación para establecer los principios rectores de justicia tras un pacto o contrato social. Tampoco una sociedad de individuos calculadores y egoístas es la que está a la base de un modelo inclusivo de escuela y de sociedad, es decir, un modelo que asume, integra e incluso celebra las diferencias para reafirmar desde ahí la igual dignidad de todas las personas.

En última instancia, el AC está apuntando a una escuela abierta a la diferencia, sensible a las circunstancias o necesidades especiales, capaz de educar a una sociedad en el valor de la solidaridad y de la entrega incluso cuando ésta es gratuita, pues forma parte también de nuestra humana condición la conciencia de la vulnerabilidad, de la imposibilidad para hacerlo todo en cualquier momento y lugar. Pero ocurre que en las situaciones reales y cotidianas, también en las educativas, algunos miembros del grupo parten de una situación de clara ventaja y más que cooperar, el cálculo les muestra que les interesa competir para ganar, incluso sojuzgando o perjudicando al resto. Sólo existe compromiso moral para cooperar (para trabajar, para aprender, para organizar día a día la convivencia...) cuando reconocemos el valor intrínseco de los otros, sean cuales sean sus capacidades y sus diferencias.

Subyace un principio ético en la buena cooperación, en la cooperación entendida de buena manera como método de aprendizaje y de resolución de conflictos de acción. Como afirma Cortina (2009, p. 174), que algo valga en sí es el comienzo de la moralidad: quien aprecia el valor interno de algún ser, se percata de que debe protegerlo. Pero no sólo protegerlo a él, añadiríamos, ya que de tal principio también se deduce el deber de dejarse proteger, de ser receptivo o estar abierto a su contribución, de cooperar con él en un plano de reciprocidad, de abrir horizontalmente con él proyectos compartidos.

Cabe recordar que mediante el trabajo cooperativo el sujeto que aprende se forma como persona, en competencias cívicas y éticas, en un sentido amplio de dignidad, a la vez que aprende contenidos instructivos. Desde esta óptica, el AC forma parte de una pedagogía para una sociedad regulada según criterios éticos de una democracia, entre ellos el de la solidaridad. No es extraño que algunos autores (Traver y García, 2004) hayan destacado la solidaridad como uno de los más importantes valores incluidos y potenciados por el AC. Como señalaron Bany y Johnson (1980), la cooperación en el aprendizaje, al fomentar un alto grado de interacción y comunicación entre los miembros de un grupo, al ofrecer continuas oportunidades para hacer planes conjuntamente, para evaluarse a sí mismos y para dialogar, contribuye a la expresión y el fortalecimiento del valor de la solidaridad. Se logra asumir así el proyecto del grupo como propio, premisa fundamental para realizar proyectos solidarios con los cercanos, un primer paso hacia proyectos de solidaridad más global (García, Traver y Candela, 2001).

Si tuviéramos que destacar en segundo lugar un valor implicado en el AC, éste sería sin duda el valor de la igualdad, estrechamente unida al valor del respeto. Tales valores nos conducen a la que podríamos llamar virtud cooperativa: el diálogo practicado en buenas condiciones y de acuerdo con actitudes y disposiciones adecuadas, desde la escucha activa y respetuosa, hasta la libertad, la veracidad y la simetría.

La cooperación estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso, independientemente de su sexo, origen étnico, religión o situación socioeconómica. Pero previamente, cooperar se edifica a partir de la igualdad en el trato y en dignidad, sin negar o sin eliminar las diferencias en capacidades, ritmos cognitivos o talentos, más bien reconociéndolos y aprovechándolos pedagógicamente.

En efecto, los grupos cooperativos han de ser idealmente heterogéneos, organizados desde la diferencia, para curiosamente y desde ahí construir aprendizaje a partir del principio de igualdad: igualdad en compromiso, pues aunque los talentos sean distintos cabe luchar por unos mínimos resultados u objetivos comunes; igualdad en trato y dignidad, pues cada cual desde sus posibilidades ha de ser tratado como persona digna de respeto, que ha de ser escuchada atentamente por todos, y recíprocamente ha de escuchar al resto, para ver en conjunto cómo contribuye cada cual al objetivo compartido.

A diferencia de la cooperación, la colaboración hace referencia a la actividad de trabajar juntos y de aprender en grupo pero desde la mayor homogeneidad, hecho por el cual el impulso de solidaridad, de apoyo mutuo, de interés por los otros y de crear

igualdad en la diferencia es mucho menor (Damon y Phelps, 1989; Pujolàs, 2009).

Por otra parte, la cooperación requiere de grupos heterogéneos para acrecentar la posibilidad de que aparezcan conflictos sociocognitivos, o sociomorales, poniendo asimismo las bases para su resolución. El conflicto aparece a partir del encuentro con la alteridad, con la diferencia en perspectivas y propuestas, aunque el conflicto sólo será motor de progreso, como indica la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg, cuando ofrezca las oportunidades para reestructurar y procesar la información de un modo más rico, equilibrado e integrador. El AC ha de ofrecer tales oportunidades, y una de las claves para ello es la vivencia de la intersubjetividad desde la igualdad y el respeto.

En suma, en un grupo tan homogéneo que no suscita conflictos es difícil el progreso o el mismo aprendizaje; en un grupo dogmático o sectario, que sigue reverencialmente a un líder, no hay ningún conflicto. El respeto como base del diálogo cooperativo supone ante todo una nueva mirada, mirar o reconocer al otro como interlocutor válido, por lo que tal respeto se aplica a éste como persona, en primer lugar, aunque el respeto se aplica posteriormente a lo que dice: respetar significa partir de una actitud de escucha activa, construyendo el conocimiento intersubjetivamente a través de un diálogo celebrado en buenas condiciones.

Pero el diálogo admite, cómo no, el desacuerdo, el disenso, la contraargumentación, la disputa incluso, el conflicto: necesariamente aparece el conflicto, pero dependiendo de cómo sea resuelto éste, bajo qué condiciones, la divergencia o el desencuentro pueden ser nocivos para el aprendizaje o por el contrario estimulantes, como motores auténticos de crecimiento en todos los ámbitos. Lo decisivo en la cooperación es, pues, que vayan arraigando en los participantes esas predisposiciones para una interacción fructífera cognitiva y moralmente, y a partir de ahí, el respeto a lo que aparece en el diálogo siempre que se trate de un intercambio veraz, sincero y eficaz de argumentos. Es una prueba de madurez en el proceso cooperativo tanto el escuchar respetuosamente como la crítica razonable y bien trabada argumentalmente; del mismo modo, es una prueba de madurez intelectual y dialógica –un rasgo más de esa virtud cooperativa que ahora tratamos de definir– la actitud resuelta de abandonar o modificar los puntos de vista propios tras reconocer honestamente la fuerza o valor de las razones escuchadas.

Quisiéramos insistir en el inmenso valor de la igualdad de oportunidades al calor de la cooperación: el “incompetente”, el objetor, el indolente, el desadaptado, el marginado, el que tiene las aptitudes no elogiadas por la escuela normal... todas estas etiquetas o figuras tan frecuentes en el mundo educativo pueden ser invalidadas por la misma dinámica cooperativa, pues en ella los participantes tienen la oportunidad renovada de modificar sus roles o reinventarse ante el grupo de pares, vivir

nuevos retos y aprovechar las ocasiones para aprender y convivir, siempre atendiendo a sus potencialidades personales.

Se podría pensar que la dimensión moral del AC se agota en valores como los vistos. Sin embargo, entendemos que el AC presupone y contribuye asimismo a la libertad del alumnado de diversas maneras. El AC se inscribe en una pedagogía de la libertad en la medida en que supone un refuerzo de la autonomía moral de los participantes, es decir, de la responsabilidad personal y colectiva de éste; también en cuanto contribuye al empoderamiento del alumnado, al reconocerle y otorgarle poder en el sentido de capacitarlo, de cederle espacio y oportunidades para el crecimiento de sus capacidades. No hay auténtica cooperación, tal como proponemos, si ésta no despierta el pensamiento crítico y autónomo de los participantes, si no se erige como plataforma metodológica para el mutuo reconocimiento, la mayor comunicación y el entendimiento racional de los interlocutores.

Así, el AC abre las puertas a la libertad de pensamiento desde el respeto y la buena argumentación, y desde ahí a ese pensar por sí mismo, críticamente, que sirve de vínculo entre la libertad entendida como independencia y la libertad entendida como autonomía (Cortina, 1996), todo ello desde la participación celebrada en buenas condiciones. La idea de participar, de ser responsable no sólo del propio aprendizaje sino del de los demás, enlaza con la idea del vínculo, del compromiso moral para con el otro. Sin este componente de responsabilidad e interés por el bien de los demás, aparte del propio, sin esta autonomía moral en sentido kantiano (pensar por sí mismo pero no sólo en sí mismo), se pueden ir desmoronando los motivos para la cooperación.

En definitiva, la buena cooperación es un estímulo para la educación en la libertad y la formación de una personalidad moralmente madura, y en este sentido no podemos por menos que citar las palabras de J. M. Puig Rovira y de M. Martínez cuando afirman:

“El conjunto de relaciones personales y la vida en clase sólo contribuirán a formar personas autónomas y solidarias en la medida en que tales interrelaciones se basen en la libertad y la cooperación de todos los miembros que intervienen en ella. Únicamente se adquiere una personalidad moral madura cuando se ha vivido de modo libre, creativo y cooperativo una cantidad suficiente de experiencias sociales” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 167).

DISCUSIÓN FINAL: EL AC COMO METODOLOGÍA PROFUNDAMENTE  
DEMOCRÁTICA Y DEMOCRATIZADORA

Hasta aquí hemos mostrado las razones por las que cabe considerar el AC como metodología educativa en sintonía con los presupuestos morales fundamentales de una sociedad democrática, metodología acorde con los fines de maduración cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. El AC ejemplifica, de este modo, la renovación pedagógica que exigen las escuelas plurales, inclusivas, participativas y solidarias, comprometidas con la justicia y los compromisos éticos de los sistemas políticos democráticos, desde la deliberación colectiva hasta las libertades civiles o la igual dignidad de las personas.

En calidad de discusión final, y como propuesta para seguir reflexionando, proponemos la metodología cooperativa como opción pedagógica que refuerza principios antropológicos, políticos y sociológicos profundamente democráticos, más allá de modelos educativos competitivos vinculados a las sociedades de libre mercado y más acordes con una versión no participativa de la democracia. El ser humano del que se parte y al que se dirige como fin el AC es el sujeto cooperador, el homo social que coopera no sólo para la adaptación social de tipo mecánico e individual, sino para la transformación social creativa y justa, superando la competición o el individualismo extremos. En términos éticos y políticos, las interacciones favorecidas por la cooperación educativa resultan decisivas en la consolidación de una conciencia cívica, en la formación de un tipo de ciudadanía capaz de superar tanto los esquemas vitales del homo oeconomicus, del individuo hipercompetitivo, como del sujeto integrado en una colectividad erigida como todo absoluto.

En suma, ¿cómo va a organizarse democráticamente, o sea, participativamente, una sociedad cuya ciudadanía ha sido educada exclusivamente desde criterios competitivos e individualistas? A participar cívicamente se aprende, y a saborear la riqueza y beneficios de la participación libre se ejercita desde el AC como parte de una pedagogía de la libertad, tan crítica como responsable.

Fecha de recepción del original: 10 de enero de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 26 de enero de 2011

## REFERENCIAS

- Bany, M. A. y Johnson, L. V. (1980). *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.
- Camps, V. (2000). *Historia de la Ética* Vol. 3. *La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1996). Educar moralmente. ¿Qué valores para qué sociedad? En A. Cortina, J. Escámez y E. Pérez-Delgado, *Un mundo de valores* (pp. 29-42). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona*. Madrid: Taurus.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- García, R. Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia Moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1, 54-64.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999a). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. Y Holubec, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. y Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: the complete MI book*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kagan, S. (2001). Kagan Structures and Learning Together: What is the difference? *Kagan Online Magazine*. Extraído el 5 de julio de 2010, de [http://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/ASK13.php](http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php)
- Kerr, N. y Bruun, S. (1981). Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 224-231.
- Kohlberg, L., Power, F. C. Y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia. En J. C. Torrego (Ed.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 267-314). Madrid: Alianza Editorial.

- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rawls, J. (2007). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rubio Carracedo, J. (2009). *Ética del siglo XXI*. Barcelona: Proteus.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Traver Martí, J. A. (2009). Igualtat i diferència en educació: el difícil equilibri de la inclusió. En *Escola inclusiva. Una escola per a saber i per a viure sense exclusions (IX Jornades educatives de Cullera 2009)*. Benifaió: Ajuntament de Cullera-CEFIRE-Bromera.
- Traver Martí, J. A. y García López, R. (2004). La enseñanza de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española Pedagogía*, 229, 419-437.
- Traver Martí, J. A. y Rodríguez Feliu, M. (2010). *Els quaderns d'aprenentatge en grup. Una eina per afavorir l'aprenentatge cooperatiu*. Valencia: La Xara-Novadors.

---

# ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001  
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA  
ISSN: 1578-7001



---

## ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo / Jesús Suárez / Pedro R. Garfella / Amparo Fernández**  
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios 9-40  
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón**  
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria CACEU-2010 41-59  
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López**  
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81  
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández**  
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100  
*The Educational Relevance of Xavier Zubiri's Personalism*
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau**  
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117  
*International Cases of Innovation in VET*
- Àngel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac**  
Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria 119-137  
*Reflections about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education*
- Irene Verde Peleato**  
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria 139-158  
*Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School*
- Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante /**  
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social 159-179  
*Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk*
- Vicent Gozálvez Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí**  
El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética 181-197  
*Cooperative Learning from an Ethical Point of View*
- Anabel Moriña Díez**  
Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de E. Primaria 199-216  
*Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education*

---

## RECENSIONES / BOOK REVIEWS

219-241

---